

Geschichte

des

Arbeitsunterrichtes

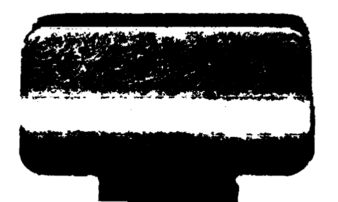
in

Deutschland.

Von

Robert Rißmann.

Gotha,
Verlag von E. F. Thienemann's Hofbuchhandlung.
1882.



Geschichte

des

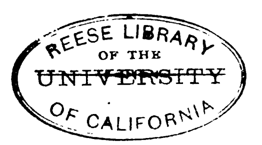
Arbeitsunterrichtes

in

Deutschland.

Von

Robert Rißmann.



Gotha,
Verlag von E. F. Thienemann's Hofbuchhandlung.
1882.

Vorwort.

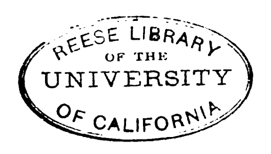
Den Verfasser leitet bei Herausgabe der vorliegenden Arbeit eine zweifache Absicht.

Zunächst will er den Gegnern des Arbeitsunterrichts, die nicht müde werden, ihn als etwas absolut Neues und Unerhörtes darzustellen, den Nachweis liefern, daß bereits seit länger als zwei Jahrhunderten zahlreiche Pädagogen und Volksfreunde bestrebt gewesen sind, die Handarbeit in den Kreis der Erziehungsmittel einzureihen.

Zum zweiten will er die Freunde der Arbeitsschule durch eine Darstellung der auf diesem Gebiete bereits geschehenen Bestrebungen vor Irrpfaden und Umwegen bewahren.

Schließlich bittet er, das Schriftchen als ersten Versuch einer Darstellung der geschichtlichen Entwickelung des Arbeitsunterrichts mit Nachsicht aufzunehmen.

R. Rißmann.



1.

Das Verdienst, auf die Bedeutung der Handarbeit als Erziehungsmittel zum ersten Male mit Nachdruck hingewiesen zu haben, gebührt dem pädagogischen Realismus des 17. Jahrhunderts. Der Humanismus, dem diese Richtung gegenübertrat, hatte, soweit er nicht im Laufe der Zeit zu grammatischem Formalismus und exegetischer Silbenstecherei entartet war, seiner Grundidee nach eine humane, allgemein menschliche, Bildung im Sinne der Alten erstrebt, ohne viel nach den Anforderungen zu fragen, welche die Gegenwart an den Einzelnen stellte. In einseitiger Verfolgung dieses Bildungsideals hatten die humanistischen Pädagogen den Realitäten des Lebens wenig Raum in ihren Unterrichtsplänen verstattet, indem sie der Meinung waren, die aus dem Studium der alten Sprachen und der Lektüre der klassischen Autoren hervorgehende formale Bildung genüge vollkommen, den so Erzogenen auch für alle Lagen des Lebens tüchtig zu machen. Der Aufschwung der Naturwissenschaften im 16. und 17. Jahrhundert, die Eröffnung neuer Verkehrswege, welche eine bedeutende Hebung von Handel und Gewerbe nach sich zog, und die durch dies alles bewirkte größere Wertschätzung der materiellen Güter und der äußeren Welt: diese Umstände hatten zur Folge, daß dem Humanismus am Anfange des 17. Jahrhunderts eine Gegenströmung in dem pädagogischen Realismus erstand. Als der Hauptvertreter desselben erscheint in dieser Zeit neben Ratke (Ratichius) besonders **Comenius**.

Wie allen aus Opposition und Kampf hervorgegangenen Strebungen ist auch dieser Richtung eigen, daß sie im ersten Stadium ihrer Entwickelung, die Einseitigkeit ihrer Gegner bekämpfend, selbst in eine solche geriet. Comenius war in erster Linie durch die Drangsale der langen Kriegszeit und die dadurch hervorgerufene Verwilderung der Geister und Verrohung der Gemüter zu seinen Reformgedanken angeregt worden. „Was ist denn in uns und unsern Verhältnissen", schreibt er in seiner Didactica magna, „an seinem Orte und im rechten Stande? Durchaus nichts. Alles stürzt um und zerfällt in Trümmer... Wenn gegen die Verderbnis des Menschengeschlechtes Mittel angewandt werden sollen, so muß das vorzugsweise durch eine behutsame und sorgfältige Jugenderziehung geschehen." Diesem Ausgangspunkte entspricht die durchaus praktische Richtung der Bestrebungen dieses Pädagogen. Comenius wollte keine bloß formale Bildung im Sinne der humanistischen Pädagogik; sein Ziel war im vollen Gegensatze zu derselben ein durchaus reales: die Brauchbarkeit des Menschen für die Zwecke seines Lebens. „Die Schulen müssen", sagt er, „den Menschen bilden, um ihn für die Beschäftigungen dieses Lebens und für die Ewigkeit geschickt zu machen." Sein Bildungsideal war nicht die Humanitas, die vollkommene Menschlichkeit überhaupt, sondern die Bildung fürs Leben: für das gegenwärtige Dasein auf der Erde und die zukünftige Bürgerschaft im Himmel. Einer späteren Zeit blieb es vorbehalten, durch den Ausgleich der Einseitigkeiten beider pädagogischer Richtungen, der humanistischen und der realistischen, ihre Versöhnung anzubahnen.

Bezeichnend für den pädagogischen Realismus ist sein Drängen auf eine gewisse Universalität des Wissens und demzufolge auf eine möglichst große Mannigfaltigkeit von Lehrfächern. Während in den Schulen der Humanisten, denen die geistige Gymnastik weit mehr am Herzen lag als Vermittelung vieler Kenntnisse, nur wenige Gegenstände getrieben wurden, und der Sprachunterricht vorzugsweise die Lernzeit in Anspruch nahm, war der Realismus bestrebt, möglichst alles zu lehren, um, wie Comenius schreibt, für alle Verhältnisse des gesamten Lebens vorzubereiten. Der Lehrstoff sollte sich ferner auf das Nützliche und Nötige beschränken. „Man lehre nichts, als das, dessen Nutzen vor Augen steht“, heißt es in der Didactica. Zugleich wird angeordnet, daß in allen Fächern und bei allem, was gelehrt wird, den Schülern gezeigt werden solle, „welchen Nutzen das Gelehrte im alltäglichen Leben habe.“ Aus dieser Rücksicht erklärt sich auch die Betonung der Muttersprache auf Kosten des von den Humanisten so überaus gepflegten Latein. Die „Bücher der Heiden“, die alten Klassiker, will Comenius aus Furcht vor dem Einflusse der heidnischen Denkweise auf die christliche Jugend entweder ganz aus den Schulen entfernt oder doch wenigstens mit weit mehr Vorsicht als bisher behandelt haben. Ganz besonders aber wurden von der neuen Richtung die eigentlichen Realien, Natur- und Menschenkunde, bevorzugt. Mit ihrer Betrachtung, nicht mit den Sprachen, soll die Unterweisung der Jugend beginnen. Endlich kann nicht übersehen werden, daß erst durch die Pädagogen des Realismus der bisher vernachlässigten Pflege und Ausbildung des Körpers die ihr gebührende Berücksichtigung zuteil wurde.

Daß eine Erziehungsweise, deren Ziel praktische Tüchtigkeit ist, und die zu ihrer Aufgabe auch die Entwickelung der körperlichen Kräfte rechnet, die Handarbeit in den Kreis ihrer Bildungsmittel ziehen werde, steht zu erwarten. So verlangt dieselbe denn auch schon Comenius. An verschiedenen Stellen seiner Schriften spricht er überzeugend von ihrem Werte. Sie erscheint ihm nötig um der Gesundheit des Körpers willen. „Hautausdünstung hat auch der Baum nötig und häufige Bewegung durch Winde, Regen und Fröste“, heißt es in der Didactica (15. Kapitel), „sonst erschlafft er leicht und magert ab. So bedarf auch der menschliche Körper Bewegung, Beschäftigung, Übung, ernste sowohl wie kurzweilige“. Die Handarbeit hält er ferner für nötig, um Lust und Freude an der Arbeit überhaupt zu erwecken. „Ausdauer im Arbeiten“, sagt er, „verschaffen sich die jungen Leute, wenn sie stets etwas treiben, sei es Ernst, sei es Kurzweil. . . Wie das Handeln durch Handeln gelernt wird, so auch die Arbeit durch Arbeit, und zwar so, daß die fortwährenden (jedoch Maß haltenden) Beschäftigungen des Geistes und Körpers sich in Fleiß verwandeln und dem rührigen Menschen unthätige Muße schließlich unerträglich machen. Dann wird auch der Ausspruch Senecas zur Wahrheit werden: Edle Geister nährt die Arbeit“ (Did., Kap. 23). Vor allem andern aber fordert Comenius die Arbeit als Bestandteil der Erziehung deshalb, weil nur durch ihre Aufnahme die Schule imstande sei, für das Leben in rechter Weise vorzubereiten. In seiner „Scholae Pansophicae Delineatio“ heißt es: „Dem Wißbaren ist das Ausführbare beizufügen, in dem unsere Schüler geübt werden sollen, d. h. der Kenntnis der Dinge ist die Aktivität der Handlungen anzuschließen. Ohne dieses würde auch ein Sachenkenner unter den Sachen sich ungeschickt bewegen; der der Kunst Unkundige würde für untüchtig angesehen werden und für die Geschäfte des Lebens unbrauchbar erscheinen. Damit den Schülern der pansophischen

Schule[1]) dies nicht begegne, wird sie für diese hervorragende Aufgabe das beifügen, daß keiner, der hierher geschickt worden ist, entlassen werde, der nicht in den Handlungen, welche eine eigne Umsicht erfordern, wohlgeübt sei. Damit unsere Leute an diesem Übungsorte nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen, so sollen von hier hervorgehen thätige Jünglinge, zu allem bereit, geschickt und fleißig, Leute, denen dereinst jedes Geschäft des Lebens sicher anvertraut werden kann. Wenn man eine solche Schule und zwar in jeder Gemeinde hätte, das wäre ein universales Gegengift gegen Trägheit und Ungeschicklichkeit und weiter gegen Unordnung, bittere Armut und Unreinigkeit" (I, § 8). Weiterhin verlangt Comenius ausdrücklich, daß neben den Sinnen, dem Verstande, dem Gedächtnisse, der Sprache, dem Geiste und dem Herzen auch die Hand immer und überall verfeinert werde, „um das, was nötig ist, von Tage zu Tage kunstfertiger auszuführen" (I, § 60). „Sie werde zur Bewegung und zu gewissen Thätigkeiten geübt, zuerst, daß das Kind anfängt, sie in der Gewalt zu haben und sie auf Verlangen seiner Vernunft zu bewegen, sodann, daß es seine Arbeit ohne augenscheinliche Fehler hervorbringt, und endlich, daß es auch schön und schnell arbeitet" (§ 66). Bei der später dargestellten Methode des Unterrichts, wobei das Vorzeigen oder Vormachen des zur Kenntnis zu bringenden Gegenstandes, die Erklärung und endlich das Nachahmen desselben unterschieden wird, bemerkt Comenius, daß die letztere Übung außer durch Wiederholung der Erläuterung und Einprägen ins Gedächtnis auch durch Darstellung mit der Hand geschehen könne. (§ 69).

Schon in der Mutterschule, worunter aber Comenius keine eigentliche Schulanstalt, vielmehr die Hauserziehung bis zum sechsten Lebensjahre versteht, soll Erziehung zur Arbeit nicht versäumt werden. „Die kleinen Kinder müssen an Arbeit und immerwährende Beschäftigung gewöhnt werden, möge diese nun ernster Art oder Spiel sein, damit sie nicht lernen, Langeweile ertragen" (Did., Kap. 23). Thun und Arbeiten entspricht auch seiner Ansicht nach ganz außerordentlich der Kindesnatur. „Die Kinder thun gern allezeit etwas", schreibt er in seinem „Informatorium der Mutterschule"; „denn das junge Blut kann nicht lange stillstehen, und solches ist sehr gut. Darum soll man es ihnen auch nicht wehren, sondern vielmehr Anlaß geben, daß sie immer etwas zu thun haben. „Laß sie Ameislein werden, welche immer herumkriechen, tragen, schleppen, einlegen, umlegen. Nur damit sie einigermaßen mit Verstand thun, was sie thun sollen, muß man ihnen dazu helfen und von allem Thun, wenn es gleich kindische Dinge wären (wie man sie ja in andern nicht üben kann), ihnen ein Muster zeigen und sich also mit ihnen zu spielen nicht schämen . . . Die Kinder bauen und kleben gerne von Lehm, Spänen, Holz oder Steinen Häuser, welches ein Anfang der Baumeisterei ist. Womit die Kinder spielen wollen und ohne ihren Schaden können, dazu soll man ihnen lieber helfen, denn wehren, weil Müßiggehen dem Leibe und auch dem Gemüte schädlich ist... Das vierte, fünfte und sechste Jahr wird wohl Hand- und Bauarbeit sein. Man soll ihnen alles, was sie versuchen, gönnen und ihnen dazu verhelfen, damit alles, was sie thun, etwas Verstand habe und zu weiteren, größeren Dingen nützlich sei. . . . Es sollen auch ferner die Kinder zum Malen und Schreiben angeführt werden, daß sie bald im dritten oder vierten Jahre (darnach man ihr Ingenium merkt oder wecken kann) mit Kreide oder Kohle Punkte, Linien, Kreuze, Ringlein malen, wie sie wollen, was man ihnen allmählich

[1]) Die genannte Schrift ist das Programm der von Comenius in Saros Patak (Ungarn) projektierten „pansophischen Schule".

und spielender Weise zeigen kann. Denn also werden ihre Händlein fähig, die Kreide zu halten und Züge zu machen, und sie begreifen, was ein Punkt oder Linie sei, was den Präzeptoren hernachmals zum hübschen Vorteil gereichen wird." (Kap. 7).

In der Schola vernacula, der Muttersprachschule, die etwa unserer Elementarschule entspricht, sollen die Schüler „von den Handwerken die meisten der wichtigeren kennen lernen, sowohl um bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorgeht, nicht in gar zu grober Unkenntnis zu bleiben, als auch damit sich späterhin die Neigung des Naturells, wohin sich jeder am meisten gezogen fühlt, leichter zeige" (Did., Kap. 29). Ob Comenius bei dieser Anweisung mehr im Sinne hatte als eine bloß theoretische Belehrung über die verschiedenen menschlichen Beschäftigungen, etwa eine praktische Unterweisung in den Elementen der wichtigsten Handwerke, ist aus seinen Schriften nicht nachzuweisen. Für die Möglichkeit dieser Annahme läßt sich vielleicht der an anderer Stelle entwickelte Grundsatz anführen, daß alles, was man in der Schule treibt, handelnd (praktisch) erlernt werden soll, zu dessen Erläuterung es heißt: „Die Mechaniker halten die Lehrlinge ihrer Kunst auch nicht mit Betrachtungen hin, sondern stellen sie alsbald an die Arbeit, damit sie das Schmieden beim Schmieden, das Schnitzen beim Schnitzen, das Anstreichen beim Anstreichen, das Tanzen beim Tanzen lernen &c. So sollen sie auch in der Schule das Schreiben schreibend, das Sprechen sprechend, das Singen singend, das Rechnen rechnend lernen &c. Dann sind die Schulen nichts anderes als Werkstätten, erdröhnend von Arbeiten." (Did., Kap. 21) [1]).

2.

Wenn die Reformgedanken des Comenius zunächst ohne nachhaltigen Einfluß auf die Schulpraxis blieben, so lag dies teils in den widrigen Zeitverhältnissen, teils in dem Mangel an Lehrbüchern. Comenius selbst hatte ja außer dem für die Mutterschule bestimmten Orbis pictus nur den Unterricht im Lateinischen nach seiner neuen Methode bearbeitet. Erst am Ende des Jahrhunderts erstand die Idee des pädagogischen Realismus zu neuem Leben. Der Pietismus war es, der die Erbschaft des Comenius antrat. Eine Richtung, welche dem Verstandesglauben der lutherischen Orthodoxie ein Christentum des Herzens und der That entgegensetzte, mußte naturgemäß einer Pädagogik zustimmen, welche unmittelbar auf das Leben und seine Bedürfnisse gerichtet war. Die Idee des Realismus ist den gesamten Schuleinrichtungen **A. H. Franckes** in Halle aufgeprägt. Als Hauptziel der Erziehung gilt ihm allerdings: „daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum mögen wohl angeführet werden." Neben die Erziehung zur „wahren Gottseligkeit" stellt er aber als gleichberechtigt diejenige zur „christlichen Klugheit", und in der „Ordnung und Lehrart des Pädagogiums" giebt er als die Zwecke einer guten Erziehung folgende vier Punkte an: die Jugend soll 1) in der wahren Gottseligkeit, 2) in nötigen Wissenschaften, 3) zu einer geschickten Beredsamkeit und 4) in äußerlichen wohlanständigen Sitten, „als worinnen

---

[1]) Auch Rabelais (1483—1553), den man wohl als einen Vorgänger des Comenius auf dem Gebiete der realistischen Pädagogik bezeichnen kann, läßt in seinem bekannten Hauptwerke den Königssohn Gargantua im Zeichnen, Malen und in der Schnitzkunst unterrichtet werden und ihn mit seinem Erzieher die Werkstätten der Künstler und Handwerker besuchen, „wo sie die Industrie und die Erfindungen der Gewerbe betrachteten und verstehen lernten."

das Fundament ihrer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt bestehe", einen guten Grund legen.

Dieselben vier Punkte hatte bereits, wenn auch in anderer Reihenfolge, Comenius als Hauptaufgaben der Erziehung genannt, indem er in seiner Didaktik schrieb, daß durch Vermittelung der Schulen 1) die Anlagen durch Wissenschaften und Künste ausgebildet, 2) die Ausdrucksweise verfeinert, 3) die Sitten zur Wohlanständigkeit herangebildet und 4) Gott von Herzen verehrt werden solle (Did., Kap. 10). Auch seiner Meinung zufolge sollte durch die Erziehung in den Kindern das Fundament ihrer zeitlichen und ewigen Wohlfahrt gelegt werden. „Nichts soll in den Schulen getrieben werden", schreibt er, „als was von durchaus reellem Nutzen für dieses und das zukünftige Leben ist" (Did., Kap. 18). Franckes Bedeutung für die Entwickelung der Pädagogik liegt vorzugsweise darin, daß er den ersten, mit nachhaltigem Erfolg begleiteten Schritt gethan hat, die von Comenius aufgestellte Theorie des pädagogischen Realismus in die Praxis einzuführen.

Schon die ganze äußere Einrichtung der Halleschen Schulanstalten läßt den Grundgedanken dieser Pädagogik hervortreten. Bekanntlich bestanden dieselben aus den deutschen Schulen für die Waisen, Armen- und Bürgerskinder, dem Pädagogium, einer „Anstalt zur Erziehung Herren-Standes, adeliger und anderer fürnehmer Leute Söhne", und der lateinischen Schule, „für mehrenteils einheimische Bürgerkinder, die zum Studieren erzogen werden, welche nicht so kostbar ist, als das Pädagogium." Alle drei Arten von Schulen standen in gar keiner Verbindung mit einander. Der Gedanke an eine einheitliche Lehranstalt für alle Schüler oder doch wenigstens an eine gemeinsame Unterlage der drei Anstalten lag dem Realisten Francke ebensofern als die Idee einer einheitlichen, allgemein menschlichen Bildung. In seinen Schulen sollte jeder Zögling für seinen Stand und Beruf gebildet werden. Francke ging hierin so weit, daß er sogar diejenigen Schüler des für Adelige bestimmten Pädagogiums, welche auf die akademischen Studien vorbereitet werden sollten, nicht der diesem Zwecke dienenden lateinischen Schule, die von Bürgerskindern besucht wurde, überwies, sondern für dieselben seit 1705 eine besondere Classa selecta einrichtete.

Die realistische Tendenz der Pädagogik Franckes ist auch aus der von ihm angeordneten Betreibung der einzelnen Unterrichtsfächer deutlich zu erkennen. So wird im Religionsunterrichte zwar die Aneignung einer nicht geringen Stoffmenge verlangt, das Hauptgewicht aber auf die Anwendung gelegt, auf die Anleitung, wie die Schüler „das, was sie gelernt und ihnen erklärt worden ist, zu einem guten Glaubensgrund und zur Prüfung und Besserung ihres Lebens zunutze machen sollen." Den alten Sprachen, besonders dem Latein, wird zwar viel Zeit gewidmet, jedoch nur ihres in der damaligen Zeit noch bedeutenden Nutzens wegen. Stil- und Redeübungen standen darum auch im Vordergrunde. Von den „heidnischen" Autoren fand dagegen kaum Cicero Gnade. Beim Rechnen soll der Präzeptor den Kindern vorstellen, „was es vor großen Nutzen im menschlichen Leben hat." Vor allem andern aber ist das Auftreten der Realien charakteristisch für die Halleschen Lehranstalten. Den Waisenkindern soll „außer den ordentlichen Schulstunden gleichsam spielender Weise von diesen Wissenschaften das Nötigste" beigebracht werden, „weil auch einer, der nicht studiert, dennoch die Principia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae, und was seines Orts- oder Landes-Polizeiordnung sei, zu wissen wohl vonnöten hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will" (Inform. d. Waisenk. § 7).

Im Pädagogium wurde regelmäßiger Unterricht in der Geschichte und Geographie erteilt. Daneben wurden einige Abendstunden zur Unterweisung in Astronomie und Anatomie verwandt. Der Unterricht in der Pflanzenkunde schloß sich an die Spaziergänge im Sommer an.

Daß in A. H. Franckes Erziehungsplane die Handarbeit nicht fehlen werde, läßt sich wohl erwarten, besonders da sein Vorbild, Amos Comenius, schon so nachdrücklich auf ihre pädagogische Bedeutung aufmerksam gemacht hatte. Die Waisenmädchen sollten nach einer Ordnung Franckes von 1720 (oder 1710) „ordentlich teils zum Spinnen, teils zum Nähen (daß sie nicht nur Kreuz- und Mahler-Naht, sondern auch Hemden, Hauben, Schürzen, Halstücher 2c. nähen, wie auch flicken lernen), teils zum Stricken (daß sie ihre eigenen Strümpfe stricken) angehalten und darinnen (von der Waisenmutter) unterrichtet werden". Jedes Halbjahr sollten die Abteilungen mit einander wechseln, „so daß diejenigen, welche bisher gesponnen, nunmehr ordentlich stricken, und welche bisher gestrickt, nunmehr ordentlich nähen sollen." Letztere durften an der Nähstunde teilnehmen, welche für die Schulgeld zahlenden Mädchen der Armenschule eingerichtet war. Außerdem wurden den Waisenmädchen die verschiedensten Hausarbeiten übertragen, wie Kehren, Scheuern, Holz- und Wassertragen 2c. Sobald es geschehen konnte, mußten sie ihre Wäsche selbst waschen, trocknen und rollen. Jedes Mädchen mußte auch das ihm eingeräumte Stück Gartenland selbst graben, düngen, jäten, begießen und bestellen. Sogar Holzsägen ist für sie viermal wöchentlich angeordnet. Als Zweck dieser Arbeiten wird angegeben: „damit die Mägdlein zu ihrer Gesundheit mehr Bewegung haben, auch sie andern Leuten zu dienen desto geschickter werden mögen."

Die Knaben wurden in ähnlichen Arbeiten, vorzugsweise im Stricken, unterwiesen. „Nachmittags", heißt es in der Schulordnung des Waisenhauses", arbeiten sie unter der Anweisung eines Strickmeisters und unter der Aufsicht eines Praeceptoris, da teils Knaben die Wolle reißen und krempeln, teils spinnen, teils stricken." Auch die Schüler der Armenschulen sollen täglich eine oder mehr Stunden zur Arbeit im Stricken angehalten werden. In der „Instruktion für die Praeceptores der Waisenkinder" heißt es ferner: „Zur Motion sind alle Orphani fleißig anzuhalten, sowohl im Winter als im Sommer, damit sie nicht krätzig werden oder erkranken, wenn sie außer den Schulstunden immer auf der Wohnstube sitzen müssen. Im Winter können sie einige Handarbeit thun, als sägen oder mit der Handmühle mahlen, wozu ein munterer Präzeptor sie mit seinem eignen Exempel anweiset 2c."

Anderer Art waren die Arbeiten im Pädagogium. In der Lehrordnung desselben heißt es: „Damit auch die discipuli einige relaxation haben, werden ihnen zu solchem Ende täglich einige Freistunden gelassen, in welchen sie aber dennoch unter der Aufsicht ihrer Praeceptorum verbleiben, damit sie dadurch nicht Gelegenheit zu allerlei Mutwillen und Zerstreuung des Gemüts bekommen mögen. Sie mögen zu der Zeit allerlei Leibesbewegungen, als Drechseln, vornehmen; zu Zeiten hat man etliche in der Mechanica oder im Zeichnen informieren lassen, andere haben Glas geschliffen, andere in Kupfer gestochen oder sonsten etwas vorgenommen, nachdem es die Beschaffenheit der Jahreszeit oder die Gelegenheit zugelassen. Haben einige Lust, Holz zu sägen, steht es ihnen frei. Wollen andere lieber ein wenig ausgehen, so führt sie der Informator entweder in einen Garten oder auf das Feld oder in Buchladen und macht ihnen eine und die andere gute Bücher bekannt, oder er besuchet mit ihnen die Handwerker und Künstler in ihren

Werkstätten, damit sie von allen zu dem gemeinen Wesen gehörigen Dingen einen rechten Begriff erlangen und ein jedes mit seinem rechten Namen in teutscher und lateinischer Sprache mit desto leichterer Mühe nennen lernen. Auf diese Weise können sie nach der Notdurft ihrer Constitution starke und gelinde Bewegung haben."

Besonders eifrig wurde Drechseln, Pappen und Glasschleifen betrieben. Für das erstere waren späterhin drei Werkstätten mit je zehn Drechselbänken eingerichtet, so daß gleichzeitig dreißig Zöglinge arbeiten konnten. Die Leitung des Unterrichts war einem Drechslermeister übertragen, der nötigenfalls noch einen Gesellen mitbrachte. Derselbe hatte nicht nur die Anweisung für die Handhabung der Werkzeuge zu geben, sondern mußte auch die zum Unterricht nötigen Modelle besorgen. Eine Viertelstunde sollte er sich bei jedem Schüler aufhalten, seine Arbeit beurteilen und verbessern, jedoch niemals für die Schüler arbeiten; denn der Zweck bei dieser Arbeit gehe „nicht sowohl auf die Verfertigung vieler Sachen, als auf die Wissenschaft und Motion." Das Material hatten die Schüler selbst zu beschaffen, die Werkzeuge dagegen bekamen sie geliefert. Die gefertigten Sachen waren ihr Eigentum.

Im Pappen wurden „allerhand Schachteln, Kästchen, Schränkchen, Schreibezeuge, Reiseapothekchen, steriometrische Körper und dergleichen nützliche Sachen" gefertigt, welche die Schüler „bei ihren Umständen hie und da, insonderheit auch bei dem studio mathematico gebrauchen können."

Zum Glasschleifen, das der Mathematiker der Anstalt leitete, wurden nur solche Zöglinge zugelassen, welche den Kursus im Pappen durchgemacht und dort bereits Gestelle zu verschiedenen optischen Instrumenten verfertigt hatten. Es wurden Fern-, Lese-, Brenngläser und Brennspiegel, Gläser zu Perspektiven, Mikroskopen ꝛc. geschliffen und poliert. Im Anschluß an diese Arbeiten wurde den Schülern das Wichtigste aus der Optik beigebracht.

Noch ist zu erwähnen, daß die Zöglinge des Pädagogiums wöchentlich in zwei Stunden Anweisung im Tranchieren der Speisen empfingen. Damit sie die Schnitte lernen konnten, waren hölzerne Körper angeschafft. Mit dieser Anweisung verband man auch Übungen im Apfelschneiden, Serviettenbrechen ꝛc. —

In die nach dem Muster der Franckeschen Anstalt errichteten Schulen ging vielfach auch der Arbeitsunterricht über. In der von Hecker 1747 gegründeten „ökonomisch-mathematischen Realschule" zu Berlin, jener bekannten Muster- und Hochschule des pädagogischen Realismus im vorigen Jahrhundert, wurde z. B. außer Schreiben und Zeichnen noch Drechseln, Pappen, Glasschleifen, Lackieren und anderes gelehrt. —

Die Aufnahme der Handarbeit in den Kreis der Erziehungsmittel rechtfertigt die vorzugsweise durch Comenius und Francke vertretene realistische Pädagogik durch den Hinweis auf die Bedeutung derselben für das Leben. Durch sie sollen die Zöglinge in ihrer leiblichen Entwickelung befördert, mit Lust und Liebe zur Arbeit erfüllt und für ihren späteren Beruf geschickter und anstelliger gemacht werden.

3.

Obgleich es im Plane der vorliegenden Schrift liegt, nur die Entwickelung des Arbeitsunterrichts in Deutschland darzustellen, erscheint es uns doch notwendig, hier zweier Ausländer zu gedenken, welche auf die deutsche Pädagogik einen sehr bedeutenden Einfluß ausgeübt und auch in unserer Frage

einen ganz bestimmten Standpunkt eingenommen haben. Es sind dies **Locke** und **Rousseau.**

Der erstere ist neben Baco der Hauptvertreter des philosophischen Empirismus, aus dem sich der pädagogische Realismus direkt entwickelte. Hatte Baco Naturerkenntnis als Fundament und Ideal aller Wissenschaft bezeichnet und die Induktion als den geeignetsten Weg zur Erlangung dieser Erkenntnis hingestellt — eine Lehre, deren Einfluß die realistische Pädagogik des Comenius aufs deutlichste erkennen läßt — so gebührt Locke das Verdienst, diesen Prinzipien des Empirismus die psychologische Grundlage verliehen zu haben, indem er in seinem „Versuch über den menschlichen Verstand" nachzuweisen sich bemühte, daß die von den Cartesianern vertretene Annahme angeborener Ideen falsch sei, alle Erkenntnisse vielmehr dadurch entstünden, daß die Eindrücke der Außendinge von den Sinnen dem Verstande zugeführt und von diesem zu höheren Geistesgebilden verarbeitet würden.

Die pädagogischen Konsequenzen seiner Philosophie hat Locke in seinen „Gedanken über Erziehung" niedergelegt. Ganz seiner Ansicht vom Seelenwesen gemäß, geht er darin von dem Satze aus, daß der Mensch das, was er sei, ausschließlich durch Einwirkung von außen, und also vorzüglich durch die Erziehung, werde. Die in dem Buche gemachten Vorschläge sind, dem Geist der Zeit und der Denkweise des englischen Verfassers gemäß, durchweg auf das Nützliche und Praktische gerichtet. Lockes Erziehungsideal ist nicht der vollkommene Mensch an sich, sondern der feingebildete Mann von Stande, der „perfect gentleman." Kein Wunder darum, daß seine Grundsätze späterhin von der realistischen Pädagogik der Philanthropen zum großen Teil wieder aufgenommen wurden.

Von einem Erziehungsplane dieser Richtung ist mit Bestimmtheit zu erwarten, daß in demselben auch der Bildung zur Handfertigkeit eine Stelle eingeräumt worden sei. In § 201 seines pädagogischen Werkes spricht Locke den Wunsch aus, daß der junge Mann von Stande, zu dessen Erziehung er Anleitung giebt, ein wirkliches Handwerk, ja sogar zwei oder drei, erlerne, eines aber ganz besonders. Als Vorteile dieser Anleitung zählt er folgende auf: „1) Das durch die Übung zu erlangende Geschick ist an sich schon des Besitzes wert. So ist nicht nur die Geschicklichkeit im Sprechen und Gelehrsamkeit, sondern auch die im Malen, im Drechseln, im Gartenbau, im Härten und Bearbeiten der Metalle und allen anderen nützlichen Künsten wert, daß man sie besitze. 2) Die Übung an sich schon ist für die Gesundheit nötig oder nützlich. In manchen Dingen müssen sich Kinder während ihres jungen Lebens so notwendige Kenntnisse aneignen, daß ein Teil ihrer Zeit verwendet werden muß, sie darin vorwärts zu bringen, trotzdem daß diese Beschäftigung zur Förderung ihrer Gesundheit ganz und gar nichts beiträgt. Dahin gehört das Lesen und Schreiben und jedes andere auf Ausbildung des Geistes abzielende Studium, das mit sitzender Lebensweise verbunden ist und unvermeidlich einen großen Teil der Zeit des jungen Menschen schon von der Wiege an hinwegnimmt. Viele mechanische Künste, die durch Arbeit sowohl gelernt als ausgeübt werden, besonders solche, bei deren Ausübung man sich in freier Luft aufhält, vermehren durch diese Übung nicht nur unsere Gewandtheit und Geschicklichkeit, sondern fördern auch unsere Gesundheit. Bei diesen also sind Gesundheit und Ausbildung vereinigt, und aus solchen sollten einige ausgewählt werden, damit sie die Erholung desjenigen bildeten, dessen Hauptgeschäft das Bücherstudium ist."

Als die seiner eignen Neigung am meisten entsprechende Beschäftigung

möchte Locke die Malerei empfehlen, wenn nicht erhebliche Gründe pädagogischer Art dagegen sprächen. Fürs erste sei schlecht Malen eins der schlimmsten Dinge von der Welt, und einen leidlichen Grad von Geschick im Malen zu erlangen, erfordere zu viel von der Zeit eines jungen Mannes. Noch ein anderer Grund liege darin, daß es eine sitzende Erholung sei, die mehr den Geist als den Körper beschäftige.

Weit mehr würden sich Gartenbau oder Landwirtschaft überhaupt und das Arbeiten in Holz als Zimmermann, Tischler oder Drechsler als passende und gesunde Erholungen für einen Mann des Studiums oder Geschäfts empfehlen. „Denn", schreibt Locke, „da der Geist es nicht auszuhalten vermag, beständig in derselben Sache oder Weise gebraucht zu werden, und da sitzende oder studierende Menschen eine Übung haben sollten, die ihren Geist erquickte und zu gleicher Zeit ihren Leib beschäftigte, so kenne ich keine, die einem auf dem Lande lebenden Mann von Stande dies besser gewährte, als jene zwei, von denen die letztere ihm Gelegenheit verschafft, wenn das Wetter oder die Jahreszeit ihn an der ersteren verhindert. Außerdem wird er, wenn er im Gartenbau geschickt ist, imstande sein, seinen Gärtner zu überwachen und zu belehren, während er im Besitz der anderen Kunst eine große Menge erfreulicher und nützlicher Dinge erfinden und herstellen kann, obgleich ich dies nicht als den Hauptzweck seiner Kunst, sondern nur als Reiz dazu angesehen wissen möchte; denn Erholung von seinen anderen, ernsteren Gedanken und Arbeiten durch nützliche und gesunde körperliche Thätigkeit ist es, was ich dabei hauptsächlich im Auge habe."

Weiterhin folgen eine Reihe historischer Beispiele, durch welche Locke nachweisen will, daß „die großen Männer unter den Alten es recht wohl verstanden hätten, wie Handarbeit mit Staatsgeschäften zu verbinden sei", und nicht der Meinung gewesen seien, „daß ihre Würde verlöre, wenn sie die eine als Erholung von den andern vornähmen."

Sodann weist Locke den Einwurf zurück, daß er sich irre, wenn er die erwähnten Arbeiten Erholung nenne, indem er ausführt, daß Erholung nicht im Müßigsein, sondern darin bestehe, daß man dem ermüdeten Teil durch Wechsel der Beschäftigung Erleichterung verschaffe. „Graben, Pflanzen, Okulieren oder ähnliche nützliche Beschäftigungen würden nicht weniger Ergötzung sein als irgend eins der nichtsnutzigen Modevergnügen, wenn die Menschen nur dahin gebracht würden, daran Geschmack zu finden, was freilich Gewöhnung und Geschick in einem Handwerk bei jedwedem schnell bewirken würden." „Viele sind nicht im stande die tote Last unverwendeter Zeit zu ertragen, die auf ihnen ruht, noch das Unbehagliche, das darin liegt, gar nichts zu thun; und da sie nie eine löbliche mechanische Kunst erlernt haben, womit sie sich selbst unterhalten könnten, so nehmen sie, um ihrer Zeit von dannen zu helfen, ihre Zuflucht zu jenen einmal gebräuchlichen thörichten oder schlimmen Mitteln, in denen ein vernünftiger Mann, so lange er durch den herrschenden Gebrauch noch nicht verdorben worden, sehr wenig Vergnügen finden könnte."

Neben den oben angeführten Beschäftigungen nennt Locke endlich noch für diejenigen jungen Leute, die in der Stadt leben, das Parfümieren, Lackieren, Gravieren, Arbeiten in Eisen, Messing und Silber, sowie Schleifen, Polieren und Einfassen von Edelsteinen und optischen Gläsern. „Da ein junger Mensch", so schließt er seine Ausführungen, „nicht immer mit Studieren, Lesen und Sprechen beschäftigt sein kann, so werden seine Übungen ihm manche Stunde übrig lassen, die, wird sie nicht in der bezeichneten Weise benutzt, weniger gut wird verwendet werden.

Denn ein junger Mensch wird selten wünschen, vollkommen ruhig und müßig zu sitzen; thut er es aber, dann ist es ein Fehler, der abgestellt werden muß“ [1]).

Wie wir gesehen haben, befürwortet Locke die Aufnahme der Handarbeit in die Erziehung besonders durch den Hinweis auf die dadurch gewonnene Erholung des Geistes und Kräftigung des Körpers, läßt daneben aber auch den fördernden Einfluß nicht außer acht, den mechanische Beschäftigungen auf Anstelligkeit und Geschicklichkeit des Zöglings ausüben, und kommt endlich auch darauf zu sprechen, daß die Arbeit, indem sie vom Müßiggange und dessen Verführungen abhalte, auch die sittliche Erziehung zu unterstützen geeignet sei.

4.

Während die bisher charakterisierte Pädagogik des einseitigen Realismus die Aufnahme der Handarbeit in den Kreis der Erziehungsmaßregeln fast ausschließlich dadurch befürwortet, daß sie auf die Bedeutung hinweist, welche derselben inbezug auf die Kräftigung des Körpers, sowie auf Erzielung einer größeren Anstelligkeit in Ausübung des künftigen Berufes beizumessen sei: wird dieselbe bei **Rousseau** zuerst nach ihrer ausschließlich pädagogischen Bedeutung gewürdigt. Überhaupt ist ja als ein Hauptverdienst dieses Denkers zu nennen, daß er dem Zweckprinzip des einseitigen Realismus, das von Comenius bis Locke ausschließlich geherrscht hatte, dasjenige der naturgemäßen allgemeinen Menschenbildung entgegenstellte. Nicht den „Menschen der Gesellschaft“, sondern denjenigen „der Natur“ setzte er der Erziehung zum Ziel [2]). Nicht die problematischen Zwecke des späteren Lebens, sondern einzig und allein die Gesetze der naturgemäßen Entwickelung des Menschen sollten für dieselbe bestimmend sein. Freilich blieb es zunächst noch beim bloßen Aussprechen dieses fruchtbaren Grundgedankens, auf dem sich bekanntlich die ganze moderne Pädagogik erbaut. Die Philanthropen hielten, so sehr sie sich im übrigen von Rousseauschen Ideen beeinflussen ließen, im großen ganzen an der Lockeschen Erziehung zum Brauchbaren und Nützlichen fest [3]). Dem Genie Pestalozzis blieb es vorbehalten, die von dem französischen Denker zuerst mit Nachdruck ausgesprochene Idee der allgemeinen Menschenbildung, von aller Phantasterei gereinigt, in der Erziehungslehre einzubürgern.

Wie schon angedeutet, sieht Rousseau in der Handarbeit vor allem andern ein Bildungsmittel für die geistige Entwickelung. Nur beiläufig weist er auf ihre Bedeutung für die Gesundheit und die Geschicklichkeit des Zöglings hin (Emil. Buch III, 112) [4]). Auch die allerdings weit mehr betonte Wichtigkeit,

---

[1]) Locke, Einige Gedanken über Erziehung. Übers. von Dr. Schuster (Leipzig, Siegismund und Volkening). S. 216—222.

[2]) Allerdings kann nicht geleugnet werden, daß sich auch verschiedene Stellen des „Emil“ in Widerspruch zu dieser Grundanschauung Rousseaus setzen.

[3]) Interessant ist es, in dieser Hinsicht die Anmerkungen zum „Emil“ in Campes Revisionswerk zu vergleichen. So bemerkt z. B. Villaume zur Vorrede: Da Rousseau den bloßen, unbestimmten Menschen bilde, so könne er nicht verlangen, daß man seine Erziehungsmethode einführe. Resewitz erklärt es für eine Rousseausche Sonderbarkeit, daß derselbe, wie im ersten Buche erzählt wird, das Anerbieten, den Sohn eines Mannes von Rang zu erziehen, nicht angenommen habe, weil er es mit seinen Grundsätzen für unverträglich halte, gleich Locke, einen „Edelmann“ zu erziehen.

[4]) Rousseaus Emil. Übersetzt von Dr. v. Sallwürk (Langensalza, Beyer. 1876). Die hinter der Bezeichnung des Buches stehenden arabischen Zahlen weisen auf die in dieser Ausgabe vorgesetzten Paragraphenzahlen hin.

welche die Erlernung eines Handwerks für einen etwaigen Umschlag in den Vermögensverhältnissen Emils haben könnte (III, 140—143), steht ihm erst in zweiter Linie. Zu allererst erscheint ihm die Handarbeit als Bildungsmittel im eigentlichen Sinne dieses Wortes, und zwar stellt er sie fast ausschließlich in den Dienst des der intellektuellen Entwickelung dienenden Unterrichts.

Demgemäß finden wir Rousseaus Ausführungen über diesen Gegenstand im III. Buche seines „Emil", welches bekanntlich die mit dem 12. oder 13. Lebensjahre beginnende dritte Entwickelungsstufe des Zöglings behandelt, in welcher Zeit der verhältnismäßig größten Kraft desselben Rousseau den eigentlichen Unterricht beginnen läßt. Von vornherein wendet er sich gegen alle Unterweisung durch rein theoretische Belehrungen. „Auseinandersetzungen in Form des Vortrages liebe ich nicht; die jungen Leute sind dabei nicht recht aufmerksam und behalten wenig" (71). „So viel man kann, muß man durch Thatsachen sprechen und nur sagen, was man praktisch ausführen kann" (77). „Das Verhältnis von Wirkungen zu Ursachen, wo wir keinen Zusammenhang wahrnehmen, Wohl und Wehe, von dem wir keine Vorstellung haben, Bedürfnisse, die wir nicht gefühlt haben, existiren für uns nicht; es ist unmöglich, sich durch sie zu irgend einer Thätigkeit in Beziehung auf sie bewegen zu lassen. Im fünfzehnten Jahre sieht man das Glück eines weisen Mannes mit denselben Augen an, wie im dreißigsten die Herrlichkeit des Paradieses. Begreift man von beiden nichts, so wird man auch wenig thun, sie zu erwerben, und begriffe man sie auch, so würde man immer noch wenig thun, wenn man kein Verlangen darnach trägt, wenn man nicht das Gefühl hat, daß sie uns zukömmlich sind. Es ist leicht, einem Kinde beizubringen, daß es nützlich ist, was man es lehrt: aber das will nichts heißen, wenn man es nicht auch überzeugen kann. Vergebens bewegt uns die kalte Vernunft zu Beifall oder Mißfallen; zum Handeln bringt uns nur die Leidenschaft, und wie soll man sich für Interessen, die man noch gar nicht hat, in Leidenschaft versetzen!" (93.)

Rousseaus Ansicht geht also dahin, daß im Unterricht der Zögling nicht theoretisch belehrt werde, sondern dasjenige, was in seinen geistigen Besitz übergehen soll, sich durch eigne Erfahrung selbstthätig erwerbe.

Als ein Hauptmittel hierzu betrachtet er die Handarbeit. Bei Besprechung des physikalischen Unterrichts geht er darauf näher ein. „Nach meiner Ansicht" schreibt er, „soll man für keinen der angegebenen physikalischen Versuche in einen Experimentirsaal gehen: dieser ganze Apparat von Werkzeugen und Maschinen ist mir zuwider. Das gelehrte Wesen tötet die Wissenschaft. Entweder erschrecken alle diese Maschinen das Kind, oder ihre Gestalt zerteilt die Aufmerksamkeit, die es ihren Wirkungen zuwenden sollte, und lenkt sie ab. Nach meinen Grundsätzen müssen wir alle diese Maschinen selbst anfertigen und mit der Herstellung der Instrumente nicht vor dem Versuche anfangen; wir müssen im Gegenteil, nachdem wir wie durch Zufall auf den Versuch gekommen sind, das Instrument, wodurch er bestätigt werden soll, nach und nach erfinden. Lieber sollen unsere Instrumente nicht so vollkommen und richtig sein, wenn wir eine um so klarere Vorstellung davon haben, wie sie sein sollen, und von den Verrichtungen, die wir von ihnen erwarten." „Unbestreitbar erhält man von den Dingen, die man auf diese Weise von selbst lernt, klarere und sicherere Begriffe als von denjenigen, die man durch Unterricht von anderen sich aneignet, und außerdem, daß man seine Vernunft nicht daran gewöhnt, sich der Autorität sklavisch zu unterwerfen, schärft man

seinen Geist, Beziehungen zu finden, Vorstellungen zu verknüpfen, Instrumente zu erfinden, viel mehr, als wenn man alles aufnimmt, was uns geboten wird, und dadurch den Geist in Unthätigkeit erschlaffen läßt, wie es dem Leibe eines Menschen ergeht, der, immer durch seine Leute von Kopf zu Fuß bekleidet und bedient, und durch seine Pferde gezogen, am Ende die Kraft und den Gebrauch seiner Gliedmaßen verliert."

„Der augenscheinlichste Vorteil jener langsamen und mühsamen Untersuchungen ist es, daß er mitten unter spekulativen Studien den Leib in seiner Thätigkeit und die Glieder in ihrer Geschmeidigkeit erhalten und unausgesetzt die Hände zur Arbeit und allgemeinen nützlichen Verrichtungen geschickt macht. Alle die Instrumente, die man erfunden, um uns in unsern Versuchen zu leiten und die Richtigkeit der Sinne zu unterstützen, führen zu einer Vernachlässigung im Gebrauch derselben. Der Winkelmesser erspart uns das Abschätzen der Winkel; das Auge, das mit Genauigkeit Entfernungen maß, verläßt sich nun auf die Maßkette, die für es mißt; die Schnellwage überhebt mich der Beurteilung des Gewichtes durch die Hand, welches ich durch sie erfahre. Je sinnreicher unsere Werkzeuge sind, desto gröber und ungeschickter werden unsere Organe: mit all den Maschinen, die wir um uns aufhäufen, finden wir in uns selbst keine mehr. Aber wenn wir die Geschicklichkeit, die uns diese Maschinen ersetzte, zur Anfertigung derselben verwenden; wenn wir den Scharfsinn, dessen wir bedurften, um sie entbehren zu können, zu ihrer Herstellung gebrauchen, so gewinnen wir, ohne etwas zu verlieren; wir fügen zur Natur die Kunst und werden erfinderischer, ohne darum weniger geschickt zu werden. Wenn ich ein Kind, anstatt es an Bücher zu fesseln, in einer Werkstätte beschäftige, arbeiten seine Hände zum Nutzen seines Geistes; es wird Philosoph und glaubt nur ein Arbeiter zu sein." (52—56).

Rousseau benutzt die Handarbeit auch, um mit ihrer Hilfe seinem Zöglinge die ersten Belehrungen über die sozialen Verhältnisse der Menschen zu erteilen. „Deine größte Sorge muß sein", ruft er dem Erzieher zu, „von dem Geiste des Zöglings alle Begriffe von gesellschaftlichen Verhältnissen, die nicht in seinem Gesichtskreise liegen, fernzuhalten: aber wenn der Zusammenhang des Unterrichts dich nötigt, ihm die gegenseitige Abhängigkeit der Menschen nahezuführen, so zeige ihm nicht etwa die moralische Seite, sondern richte zuerst seine ganze Aufmerksamkeit auf die gewerblichen und mechanischen Thätigkeiten, durch welche die Menschen einander nützlich werden. Führe ihn von Werkstätte zu Werkstätte und leide nie, daß er irgend eine Arbeit sehe, ohne selbst Hand ans Werk zu legen; auch soll er nicht weggehen, ohne den Grund von jeder Verrichtung oder wenigstens von allem, was er gesehen hat, vollständig einzusehen. Dazu arbeite selbst und gieb ihm überall das Beispiel: um ihn zum Meister zu machen, sei selbst überall Lehrling und verlaß dich darauf, daß eine Stunde Arbeit ihn mehr Dinge lehren wird, als er aus einer taglangen Auseinandersetzung im Gedächtnis behalten würde." (102).

Emil soll aber auch ein wirkliches Handwerk erlernen, einmal, damit er als ein in der Gesellschaft stehender Mensch, der auf Kosten der andern lebt, diesen den Preis seiner Erhaltung durch seine Arbeit abzahlen kann, und sodann, um im möglichen Falle eines Verlustes seiner Güter durch Arbeit sein Leben fristen zu können (134—136). Handarbeit sei von allen Beschäftigungen, welche dem Menschen den Lebensunterhalt liefern können, diejenige, welche ihn dem Naturzustande am nächsten bringe; von allen Lebenslagen sei die des

Handwerkers die unabhängigste dem Schicksal und den Menschen gegenüber. (137).

Das zu erwählende Handwerk soll ein **nützliches** sein. Emil „soll kein Kunststicker, kein Vergolder, kein Lackierer werden, wie Lockes Edelmann; er soll auch kein Musikant, kein Schauspieler oder Bücherschreiber werden". „Es ist mir lieber," schreibt Rousseau, „er werde Schuhmacher als Dichter; es wäre mir auch angenehmer, er pflasterte auf den Landstraßen, als daß er Porzellanblumen machte." Doch „es genügt nicht, ein nützliches Handwerk zu wählen; es darf auch von den Leuten, die es betreiben, keine gehässige, mit der Menschenbildung unvereinbare Sinnesart verlangen". „Wählen wir also ein **ehrbares** Handwerk; aber halten wir immer fest, es giebt keine Ehrbarkeit ohne den Nutzen." (144).

„Aber", heißt es weiter, „vielleicht legen wir hier der Wahl eines Handwerks zu viel Wichtigkeit bei. Da es sich dabei nur um Handarbeit handelt, ist diese Wahl für Emil ein leichtes Ding; er hat seine Lehrzeit schon halb hinter sich, Dank den körperlichen Übungen, mit denen wir ihn bis zu diesem Augenblicke beschäftigt haben. Was soll er thun? Zu allem ist er bereit: Spaten und Karst weiß er schon zu handhaben, mit der Drehbank, dem Hammer, dem Hobel und der Feile weiß er schon umzugehen; die Werkzeuge aller Gewerke sind ihm schon bekannt. Es handelt sich also nur noch darum, mit irgend einem dieser Werkzeuge sich mehr Handfertigkeit und Gewandtheit zu erwerben, um es den guten Handwerkern, die sich desselben bedienen, an Emsigkeit gleichzuthun. Er hat aber darin einen großen Vorteil vor allen voraus, daß er einen gewandten Leib und geschmeidige Muskeln besitzt, um mühelos jede beliebige Stellung anzunehmen und jede Art von Bewegung ohne Anstrengung lange auszuhalten. Überdies hat er richtige und gut geschulte Sinne; die ganze Mechanik der Handwerke ist ihm schon bekannt. Um als Meister arbeiten zu können, fehlt ihm nur die Gewohnheit, die man eben nur mit der Zeit erwirbt." (149).

Selbstverständlich sind für das jugendliche Alter alle **sitzenden** Beschäftigungen, durch welche der Körper entnervt und verweichlicht wird, ungeeignet. Ferner scheidet Rousseau alle **ungesunden** Berufsarten aus, keineswegs aber die gefährlichen, da diese zugleich Kraft und Mut üben. Wenn ihm die Wahl freistünde, würde er für Emil ein **reinliches** Handwerk wählen, nicht das eines Hufschmieds, Schlossers oder Grobschmieds, eines Maurers oder Schusters. Endlich erklärt er sich auch gegen die **geistlosen** Gewerbe, wo die Arbeiter maschinenmäßig ihre Hände immer nur an der nämlichen Arbeit üben, wie die der Weber, Strumpfwirker und Steinsäger. Alles wohl erwogen, fährt er fort, wäre es mir am liebsten, wenn das **Schreinerhandwerk** nach dem Geschmack meines Zöglings wäre. Es ist reinlich, nützlich und kann zu Hause betrieben werden; es hält den Leib genugsam in Thätigkeit; es verlangt vom Arbeiter Geschicklichkeit und Betriebsamkeit, und in der Form seiner Erzeugnisse ist zwar der Nutzen bestimmend, Geschmack und Feinheit aber nicht ausgeschlossen. Neige sich die Geistesart des Zöglings entschieden den spekulativen Wissenschaften zu, so sei die Wahl eines diesen Neigungen entsprechenden Gewerbes anzuraten, wie beispielsweise die Verfertigung mathematischer Instrumente, Brillen, Teleskope und dergl. mehr. (150—156).

Wenn Emil sein Handwerk lernt, so will Rousseau als Erzieher es mit ihm lernen, da er überzeugt ist, sein Zögling werde nur in Gemeinschaft mit ihm etwas gut erlernen. Natürlich können beide nicht ihre ganze Zeit an der Hobelbank zubringen. Es scheint Rousseau darum am zweckmäßigsten, daß er

mit seinem Zöglinge alle Wochen ein bis zweimal einen ganzen Tag in der Werkstatt verlebe und unter Anleituug des Lehrmeisters darin arbeite. (157—158).

Diese letzten Ausführungen lassen erkennen, daß Rousseau die Bedeutung der Handarbeit für das spätere Leben durchaus anerkannte. Dennoch war dies keineswegs, wie bei Comenius und Locke, der Hauptgrund, der ihn veranlaßte, sie in den Kreis der Erziehungsmittel einzureihen. Ihm ist sie vielmehr in erster Linie ein wertvolles Mittel zur Entwickelung der geistigen Kräfte. Durch sie soll der Zögling Interesse erlangen auch für den Erwerb solcher Kenntnisse, deren Nutzen sonst seiner kindlichen Natur nicht einleuchten würde. „Der Leser“, schreibt Rousseau, „halte sich hier nicht auf mit der Betrachtung der körperlichen Übung und der Handfertigkeit unsers Zöglings; er beachte vielmehr, welche Richtung wir seiner kindlichen Neugier geben, er achte auf sein Verständnis, seinen Erfindungsgeist, seine Voraussicht: er beachte, wie wir seinen Kopf bilden wollen“ (112). An einer andern Stelle heißt es: „Wenn ich bisher verstanden worden bin, so muß man begreifen, wie ich durch die Gewöhnung an körperliche Übung und durch die Handarbeit meinem Zögling unvermerkt die Neigung zum Nachdenken und Sinnen beibringe als Gegengewicht gegen die Faulheit, die aus seiner Gleichgültigkeit gegen das Urteil der Menschen und seiner Leidenschaftslosigkeit entspringen würde. Er soll arbeiten wie ein Bauer und denken wie ein Philosoph, um nicht ein Faulenzer zu werden, wie es die Wilden sind.“ (163).

5.

Ihren Höhepunkt erreichten die pädagogischen Bestrebungen des vorigen Jahrhunderts in den Reformversuchen der Philanthropen. Nützlichkeit und Aufklärung, die beiden Schlagworte jener Zeit, wurden von diesen Pädagogen zu Angelpunkten ihres Systems erwählt. Durch sie gelangte der pädagogische Realismus Lockes zu konsequenter Ausführung. Das Ideal ihres erziehenden Wirkens war nicht allgemeine Menschenbildung, nicht Rousseaus „Mensch der Natur“, sondern ausschließlich die Erziehung des Kindes für seine künftige Bestimmung in der Welt, für seinen Stand und Beruf im Leben, die „Vorbereitung zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben“ [1]), wie Basedow, der Hauptwortführer dieser Richtung, schreibt. Daß „die im ganzen und in allen Ständen gemeinnützige Erkenntnis zu sehr vernachlässigt“ werde [2]), war der Hauptvorwurf, der aus den Reihen der Philanthropen heraus der bisherigen Schule gemacht wurde. „Nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnis, welche ohne Schaden niemals vergessen werden dürfe“ [3]), zu vermitteln, war der Hauptzweck ihrer unterrichtlichen Thätigkeit. Aufklärung des Verstandes aber durch möglichst intensive Übung der Urteilskraft galt ihnen als Haupterziehungsmittel; da, ihrer Meinung nach, nur dasjenige, was der Mensch in klaren Begriffen aufbewahre, in Wahrheit sein Eigentum genannt werden könne [4]).

Gleich Locke haben auch die Philanthropen der Handarbeit eine Stelle in ihrem pädagogischen System eingeräumt. **Basedow** empfiehlt sie in seinem

---

[1]) Basedows Methodenbuch. Ausg. von Göring. (Langensalza, Beyer. 1880.) S. 42.

[2]) Dasselbe, S. 17. — [3]) Dass., S. 94.

[4]) „Es ist der Natur menschlicher Seele gemäß, daß nur das recht Verstandene wirkt und bessert.“ (Rochow im Vorwort seines Katechismus der gesunden Vernunft.)

„Methodenbuche“, einer Anleitung zur Erziehung „in gesitteten Ständen“ [1]), wie Locke, teils zur Kräftigung des Körpers, teils um die Zöglinge zu Fleiß und Ordnung anzuleiten und ihnen eine unschuldige Beschäftigung für ihre Mußestunden in späteren Jahren mitzugeben. „Die vornehmeren Stände“, schreibt er [2]), „weil sie in der Jugend schlechterdings zu keiner Handarbeit angehalten werden, wissen sich in reiferen Jahren mit nichts zu beschäftigen als mit Lesen und Schreiben; sind sie dessen müde und haben dann keine Gelegenheit zu unschuldigen Zerstreuungen, so ist keine Sache so thöricht und so unnütz, womit sie nicht die Langeweile zu verkürzen trachten“. Er schlägt vor, die Knaben im Sommer mit Gartenarbeit und im Winter mit kleinen Handarbeiten zu beschäftigen. Rousseaus Gedanke, vermöge der Handarbeit die erste Kenntnis der sozialen Verhältnisse der Jugend zu vermitteln, wird von Basedow wenigstens angedeutet, wenn er schreibt: „Wenn viele Knaben oft zusammenkämen und jeder zum gemeinschaftlichen Vergnügen dasjenige mitbrächte, was er nach einiger Belehrung und etwa unter Aufsicht eines Handwerkers hätte machen lernen? Dieses wäre ein vortreffliches Vorbild des bürgerlichen Lebens und würde dem Oberaufseher häufige Gelegenheit geben, sie zu den Pflichten und Klugheiten desselben vorzubereiten“.

Diesen Ansichten entsprechend, hatte Basedow auch im Philanthropin zu Dessau Handarbeiten eingeführt. In der Hausordnung dieser Anstalt war angeordnet, daß die erste Klasse der größten Pensionisten von 1—2 nachmittags mit „mäßiger Leibesübung, als Dreschen, Hobeln und Tischlern, in denen von unserm Landesvater eingeräumten Zimmern des fürstl. Dietrichschen Palastes“ beschäftigt werde, und weiterhin, daß die zweite Klasse in derselben Zeit mit der ersten abwechselnd „Drechseln und Hobeln“ treiben solle.

Mit noch größerer Energie trat **Salzmann**, der bekannte Gründer der noch jetzt bestehenden Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, für den Arbeitsunterricht ein. Im ersten Abschnitte seiner 1784 erschienenen Schrift: Noch etwas über die Erziehung, nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt“ macht er den vorhandenen Schulen unter anderen auch den Vorwurf, daß in ihnen „nicht eigentlich körperliche Arbeiten“ getrieben würden. „Ich glaube aber“, fährt er fort, „daß zu einer guten Erziehung erfordert werde, daß die Kinder recht ernstlich körperliche Arbeit thun. . . . Denn körperliche Kraft haben wir doch alle; warum wollen wir denn, durch Vernachlässigung ihrer Übung, sie verrosten lassen? Sind denn nicht die vornehmsten Werkzeuge des Menschen seine Hände? Kann man wohl glauben, daß sein Geist vermögend sei, seine mannigfaltigen Kräfte zu äußern, wenn seine besten Instrumente verrostet, wenn seine Hände unbrauchbar sind? Wo lebt der Vornehme, der dafür Bürge werden könnte, daß er nie in die Umstände geraten werde, wo er seine eignen Hände brauchen muß? Und wie schrecklich muß alsdann seine Lage sein, wenn er Hände nötig hat, und sie ihm doch fehlen!“ Der im zweiten Abschnitte der genannten Schrift enthaltene Plan der neuen Erziehungsanstalt führt, diesen Grundsätzen gemäß, unter den „körperlichen Übungen“ Gartenbau, Buchbinden, allerlei kleine Tischlerarbeiten und Glasschleifen an.

Ausführlicher spricht Salzmann über diesen Gegenstand in seinem „Ameisenbüchlein“. Er führt dort aus, daß an alle Erziehungsanstalten die „unerläßliche Forderung“ gestellt werden müsse, ihren Zöglingen „Anleitung und Gelegenheit zum Selbstverfertigen“ zu geben. „Hat es der Erzieher dahin

---

[1]) Methodenbuch. Ausg. von Göring, S. 42. — [2]) Dasſ., S. 63.

gebracht", schreibt er, „daß seine Zöglinge nach geendigten Lehrstunden mit ihren Händen sich beschäftigen und ihre kleinen Wünsche ausführen können, so hat er gewonnen Spiel. Das schwere Geschäft, sie zu unterhalten, ist ihm abgenommen; sie unterhalten sich selbst, er ist bloß Zuschauer und Ratgeber". Als den „unbeschreiblich großen Gewinn" dieser Beschäftigungen führt er an: Erstens werde dadurch der Thätigkeitstrieb der Kinder befriedigt und allen den Ausschweifungen, die aus dem gehemmten Thätigkeitstriebe zu entspringen pflegten, damit auf einmal vorgebeugt. Dann befänden sich dabei die Kinder außerordentlich wohl; denn sicherlich sei dies das reinste, innigste Vergnügen, wenn man gewissen vorgesetzten Zwecken sich immer mehr nähern könne und sie endlich ganz erreiche. Drittens würden dabei viele Kräfte, leibliche wie geistige, geübt. „Der Geist", schreibt er, „der bei der sonst so üblichen Lehrart immer dressiert wird, nach fremden Vorschriften zu handeln, lebt dabei auf, faßt eigne Ideen und erfindet Mittel, sie auszuführen". Sodann weist Salzmann manche der gegen den Arbeitsunterricht erhobenen Einwände zurück. Er verzichtet auf eine vollständige Aufzählung derselben. „Die mehresten", schreibt er, „werden doch daher rühren, weil die wenigsten Herren Erzieher Handarbeit gelernt haben und deswegen diese Erziehungsart verschreien und lächerlich zu machen suchen. Was würde ich denn bei ihnen ausrichten, wenn ich mit ihnen darüber streiten wollte!" Den Einwand, daß durch die Beschäftigung mit Handarbeiten zu viel Zeit verloren ginge, weist er als nicht stichhaltig zurück, da diese Übungen nach seiner Anordnung nur den Freistunden zufielen und somit die eigentliche Lehrzeit gar nicht beeinträchtigten.

Neben den Gartenarbeiten wurde in Schnepfenthal Holzschnitzen, Papparbeit, Korbflechten, Lackieren, Tischlern, Drechseln und anderes getrieben.

Die Leitung dieser „mechanischen Nebenbeschäftigungen" lag in den Händen des 1796 nach Schnepfenthal berufenen Lehrers **Bernhard Heinrich Blasche**, der außer einigen theoretischen Schriften über diesen Gegenstand auch mehrere praktische Anweisungen zur Erteilung des Arbeitsunterrichts veröffentlichte [1]).

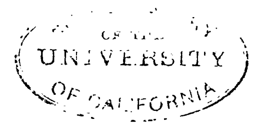
Sein Hauptwerk, die vierteilige „Werkstätte der Kinder", verdient ein näheres Eingehen auf seinen Inhalt, da dasselbe nicht nur die vollständigste Aufzählung der von Blasche als pädagogisch brauchbar empfohlenen Arbeiten enthält, sondern zugleich den rein pädagogischen Standpunkt deutlich hervortreten läßt, von dem aus Blasche, im Gegensatz zu Basedow und Salzmann, die Handarbeit als Erziehungsmittel betrachtete.

Das Buch ist laut dem Titel eine „Anleitung zu zweckmäßiger Beschäftigung der Kinder aller Altersklassen". Im Vorwort zum ersten Teile erwägt der Verfasser die Frage, ob es wohl ratsam sei, die Kinder schon früh, nämlich mit dem vierten oder wenigstens nach dem vierten Jahre, in Handarbeiten zu üben. Er bejaht dieselbe, indem er darauf hinweist, daß jede Kraft, je früh-

---

[1]) Der Papparbeiter (Schnepfenthal 1797, 3. Aufl. 1805).
Werkstätte der Kinder. Vier Teile (Gotha, 1800—1802).
Grundsätze der Jugendbildung durch Industrie (Schnepfenthal 1804).
Sammlung neuer Muster von Papparbeiten (Schnepfenthal 1809).
Ein paar Worte an Eltern über die Frage: Wie können Handarbeiten bildend für die Jugend sein? (Schnepfenthal 1811).
Der Papierformer (Schnepfenthal 1819). —

Von Guts-Muths, dem bekannten Mitarbeiter Blasches, erschien 1801 als Nachtrag zu seiner „Gymnastik für die Jugend" gleichfalls eine Anleitung zu Arbeitsübungen: „Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer, enthaltend eine auf Selbstbelehrung berechnete Anweisung zur Kunst des Drehens, Metallarbeitens und des Schleifens optischer Gläser."



zeitiger dieselbe geübt werde, auch desto schneller sich entwickeln müsse. Ferner lehre die Erfahrung, daß von Natur weichliche und wankelmütige Kinder, die man erst später, z. B. vom neunten oder zehnten Jahre an, in diesen Übungen unterwies, sehr bald, durch die unvermeidliche Anstrengung zurückgestoßen und durch jeden mißlungenen Handgriff abgeschreckt, von einer unüberwindlichen Arbeitsscheu befallen wurden, während bei Kindern, die vom zarteren Alter an von den leichtesten, ans Spiel grenzenden Handarbeiten stufenweise zu immer schwereren fortgeführt wurden, die Gewöhnung den genannten Fehlern am unfehlbarsten entgegenwirkte.

Jeder Band zerfällt in zwei Abteilungen, deren erste Naturbeschäftigungen angiebt, während die zweite Kunstbeschäftigungen enthält.

Die Naturbeschäftigungen des ersten Teils beziehen sich auf Gegenstände des Tierreichs. Wir finden hier 1) die Ökonomie der kleinen Haustiere. Blasche geht in diesem Abschnitt von der vielfach gemachten Beobachtung aus, daß Kinder schon im zartesten Alter nichts so sehr interessiert als Tiere und deren Leben. Diesen deutlichen Wink ließen die neueren Pädagogen insofern nicht unbenutzt, als sie den ersten Stoff des Unterrichts aus Gegenständen des Tierreiches hernahmen. Blasche will diesen Wink der Natur noch in der Rücksicht befolgt wissen, daß man das Tierreich auch zum ersten Gegenstande der Beschäftigung, des Wirkens nach außen, der Übung der noch zarten Körperkräfte, erwähle. Er empfiehlt darum sorgsamen Eltern das Halten kleiner Haustiere, wie Kaninchen, Hühner &c., und giebt zur Wartung und Pflege derselben Anleitung. Hieran schließt sich 2) die Wartung der Stubenvögel. Der 3. Abschnitt handelt vom Vogelfang und giebt Anleitung zum Anfertigen des Meisekastens, der Sprenkel, verschiedner Fallen, Schlingen und Leimruten, zum Netzstricken &c. Blasche hat diesen Gegenstand, dessen Wahl von manchem gemißbilligt werden möchte, aufgenommen, um besonders Knaben pflegmatischen Temperaments durch den starken Reiz einer für die Jugend so anziehenden Beschäftigung zur Thätigkeit anzuspornen. Ferner sei, bemerkt er, gerade das Interessante dieser Beschäftigung geeignet, Weichlinge an längeren Aufenthalt im Freien, auch bei rauher Witterung, zu gewöhnen. Sodann lenke sie die Aufmerksamkeit auf nähere Beobachtung der Vögel und gäbe schließlich zu verschiednen mechanischen Fertigkeiten (Bauen des Meisekastens, Netzstricken &c.) Gelegenheit. Der 4. Abschnitt handelt vom Fang, Sammeln und Ordnen der Insekten, sowie von der Raupenzucht.

Die Naturbeschäftigungen des zweiten Teils beziehen sich auf Gegenstände des Pflanzenreichs. Es sind 1) Veranstaltung der Sammlungen eingelegter Pflanzen, 2) das Trocknen der Pflanzen in unveränderter natürlicher Stellung und Lage der Teile vermittels des Sandes, und 3) die Gartenarbeit. Über die Bedeutung des Pflanzensammelns und -einlegens für den botanischen Unterricht schreibt Blasche: „Es giebt kein besseres, kein naturgemäßeres und wirksameres Mittel, einen fruchtbaren Unterricht in der Naturgeschichte einzuleiten und anzuknüpfen, als die Beschäftigung mit Naturgegenständen, insofern sie in Handarbeit besteht. Nur durch letztere wird ersterer recht anschauend und lebendig. Die Vorstellung eigner Sammlungen bringt doppeltes Interesse in die Gegenstände, sie erweckt und verstärkt den Reiz zur näheren Kenntnis derselben und erleichtert daher zehnfach die Mühe des Unterrichts. Die Beschäftigung beim Einsammeln, Auflegen, Trocknen und Ordnen bringt den Kindern die Pflanzen so oft wiederholt vor die Augen, daß es nur am Lehrer

liegen müßte, wenn er seinen Zöglingen nicht die Kenntnis aller von ihnen gesammelten Pflanzen, soweit es Alter und Anlage zuläßt, bei dieser Gelegenheit sichern wollte".

Der dritte Teil richtet seine Naturbeschäftigungen auf Gegenstände des Mineralreiches. Der Verfasser widerlegt in der Einleitung die auch von ihm selbst früher gehegte Meinung, daß die Mineralogie als Gegenstand der Jugendbeschäftigung nicht besonders geeignet sei. „Überhaupt gewinnen alle Naturprodukte, ja selbst alle Gegenstände der Körperwelt, Interesse für Kinder, sobald man sie dadurch nur wirklich zu beschäftigen weiß". Der Abschnitt enthält zunächst Sinnesübungen zur Gewinnung von Fertigkeit in richtiger Bestimmung der Mineralien nach ihrer äußeren Beschaffenheit, und zwar 1) Gesichtsübungen: Bestimmung der Farben, der Formen, Beschaffenheit der Flächen, des Glanzes, der Struktur rc., und 2) Übungen des Gefühls: Bestimmung des Gewichtes, der Gestalt, der Härte rc. Hierauf folgt eine Anleitung zum Ordnen der Mineralien. An diese Übungen schließen sich physikalische Beschäftigungen.

Im vierten Teile endlich finden wir vermischte Gegenstände: eine Anleitung zum Ausstopfen und Skelettieren von Tierkörpern, Belehrungen über Aufbewahrung von Naturgegenständen in Weingeist, über Beobachtung der Wetterpropheten im Tierreiche, die Kunst, Flecken aller Art aus mancherlei Zeugen auszuwaschen und andere mehr.

Die zweite Abteilung des ersten Bandes giebt Anleitung zu Handarbeiten im Zimmer für Kinder von drei bis sechs Jahren. Empfohlen werden 1) das Zusammenstellen zerlegter Holzmodelle (Tische, Stühle rc.), 2) das Zusammenstellen von Knopffiguren (farbige Holzknöpfe mit Zapfen werden in durchlöcherte Bretter gesteckt und dadurch die mannigfachsten Figuren dargestellt; damit sind Übungen im geschmackvollen Zusammenstellen der verschiedenen Farben verbunden), 3) die Guirlanden- und Kettenbereitung aus Hagebutten rc., 4) der Gartenbau, d. h. die Herstellung eines Gartenmodells im Zimmer aus Thon rc. Hieran schließt sich eine weitläufige Anleitung zur Anfertigung der zum Konservieren und Ordnen der Naturalien, besonders der Insekten, dienenden Behältnisse aus Pappe.

In der zweiten Abteilung des zweiten Bandes finden wir zunächst eine Anleitung zur Verfertigung einiger Pflanzenbehältnisse, wie Pflanzenmappen, zusammengesetzter Cylinderbehältnisse für Samensammlungen rc., sodann das Modellieren angeschauter Landschaften und das Verfertigen von allerlei kleineren Gerätschaften (Wagen, Tisch, Stuhl, Schrank, Schubkarren, Schlitten rc.) aus Pappe oder Holz. Darauf folgt eine ausführliche Anleitung zum Formen weicher Materialien, und zwar wird in diesem Bande das Formen in Thon, das Gipsgießen und das Wachsbossieren behandelt. Aus Thon sollen zunächst die verschiedenen mathematischen Körper, sodann einfache Gerätschaften und Gefäße, wie Schüsseln, Teller, Tassen, Mörser, Leuchter rc., ferner schwerere Gegenstände, wie vierseitige, ovale, cylindrische Büchsen mit Deckeln, Zucker- und Salzdosen mit gewölbten Decken und Verzierungen, Schreibzeuge rc., und endlich Frucht- und Tierformen gebildet werden. Im dritten Bande werden diese Übungen fortgesetzt. Hier finden wir das Modellieren aus Papiermasse und das Verfertigen von Wachsblumen.

Sodann enthalten der zweite und dritte Teil eine Anleitung zum Modellieren ganzer Werkstätten, d. h. der in den verschiednen mensch-

lichen Werkstätten gebrauchten Werkzeuge und Gerätschaften. Blasche hält nach seinen Erfahrungen diese Art von Handarbeit für den zweckmäßigsten Gegenstand zur Beschäftigung der Kinder, weil man durch nichts anderes die Zöglinge nach und nach auf eine so natürliche und konsequente Art in so vielerlei Geschicklichkeiten einführen könne, und weil kein anderer Gegenstand soviel Stoff zum Nachdenken und zur Übung der Erfindungskraft darbiete. Auch seien diese Übungen die sicherste Begründung eines fruchtbaren und lebendigen Unterrichts in der Technologie, bei weitem erfolgreicher als das bloße Vorzeigen und Beschauen der zu einer Werkstatt gehörigen Instrumente.

Der zweite Band enthält Anweisungen zur Erlangung der nötigen Vorkenntnisse: Auswahl der Materialien (Holzarten, Metalle) mit Rücksicht auf nötige Beschaffenheiten, vorbereitende Behandlung derselben (Austrocknen des Holzes, Glühen des Drahtes rc.), Bekanntschaft mit den nötigen Werkzeugen, und vorübende Aufgaben (mit der Säge nach vorgezeichneten geraden Linien zu schneiden, Hobelübungen, Raspeln, Schneid- und Schnitzübungen). Der dritte Teil bespricht die Erleichterung des Modellierens dadurch, daß die vorgeschriebenen Materialien durch leichter zu bearbeitende Surrogate ersetzt werden, sodann die Zusammenfügung hölzerner und metallener Teile, das Polieren, Verzieren durch Leistenwerk, durch Färben, Beizen und Lackieren. Der vierte Teil endlich leitet zur Fertigung von Korb-, Draht- und korbartigen Papparbeiten an.

Ein Teil dieser Beschäftigungen ist in den Rahmen einer fingierten Erziehungsgeschichte eingeschlossen, welche Blasche „die Winterabende“ betitelt. Nach der Absicht des Verfassers sollte dieselbe außer der Anleitung zu mancherlei Beschäftigungen, zugleich den Grundriß zu einem neuen Erziehungsplane enthalten. Blasche wollte in dieser Geschichte nicht nur die Art und Weise an den Tag legen, wie, seiner Erfahrung gemäß, die mechanischen Beschäftigungen der Kinder am besten betrieben werden könnten, sondern es sollte zugleich daraus ersehen werden können, wie man durch solche Beschäftigungen, falls sie planmäßig geleitet würden, lebendiges Interesse für alle nötigen Elementarkenntnisse erwecken könne. Beförderung der intellektuellen Bildung durch mechanische Beschäftigungen: mit diesen Worten bezeichnet Blasche selbst die Tendenz des von ihm vertretenen Erziehungsplanes. „Der Unterricht,“ schreibt er in der Vorrede zum zweiten Teile, „erscheint bei diesem Gange der Erziehung den Kindern als Mittel zur vollkommeneren Erreichung nahliegender Zwecke; sie gewinnen die Unterrichtsgegenstände lieb, weil sie mit ihren Beschäftigungen, in denen sie leben und weben, in so naher Verbindung stehen. Und sollte der Unterricht in solcher Beziehung nicht unendlich wirksamer sein, als wenn er isoliert, als bloße Notwendigkeit, von den Kindern gedacht wird? Denn daß der eigentliche Zweck des Unterrichts für Kinder im zarteren Alter, für die noch keine Zukunft ist, keinen Reiz haben kann, daran wird wohl niemand mehr zweifeln.“ Mustergültige Proben von pädagogischer Verwertung der bei den mechanischen Beschäftigungen erlangten Erfahrungen zur Gewinnung intellektueller Bildung geben die physikalischen Gespräche im dritten Teile.

Blasche steht, wie aus dem Obigen hervorgeht, ganz auf dem Boden der Ideen Rousseaus. Die Handarbeit soll nicht beziehungslos neben dem Lernunterrichte hergehen, sondern vielmehr die Grundlage für die intellektuelle Bildung darbieten.

6.

Schon 1797 war dieser Hauptgedanke in Blasches Ausführungen von **J. H. G. Heusinger** in einer besonderen Schrift dargestellt worden, und es ist wohl als ziemlich sicher anzunehmen, daß Blasche seine Grundideen nächst Rousseau vorzugsweise dieser Anregung verdankt. Joh. Heinrich Gottlieb Heusinger (geb. 1766 zu Römhild, Dozent für Philosophie und Pädag. an der Universität Jena, später Lehrer in Eisenach und Dresden, gest. 1837) hatte in dem genannten Jahre eine auch heute noch interessante Schrift „Über die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes, beschäftigt zu sein" erscheinen lassen. Das Werkchen, welches mehr Beachtung verdient, als es damals gefunden zu haben scheint, ist bestrebt, den psychologischen Nachweis der Richtigkeit eines Prinzips zu führen, welches der Verfasser als Grundlage einer neuen Erziehungstheorie aufzustellen gedenkt. Es ist dies das Prinzip der Thätigkeit. Die Abhandlung beginnt mit den charakteristischen Worten: „Daß der Mensch zum Handeln und nicht zum Spekulieren, d. h. zum Forschen nach Kenntnissen, die wenig oder gar keinen Bezug auf das Handeln haben, geboren sei, hat man den Philosophen und allen denen, die sich mit Entdeckung neuer Kenntnisse und mit Prüfung und Berichtigung der vorhandenen besonders abgaben, sehr oft entgegengesetzt." Es wird dann weiter gezeigt, daß die Erfahrung vielfältig beweise, wie bei Erwachsenen sowohl wie bei Kindern der Trieb zum Handeln der stärkste und unaufhaltbarste von allen Trieben der menschlichen Natur sei. „Demungeachtet," fährt der Verfasser fort, „findet man nicht, daß die Erziehung irgend einmal im großen versucht habe, von diesem Triebe Vorteil zu ziehen, und sollte daher beinahe glauben, er habe den Lehrern und Erziehern von jeher zu viel Verdruß verursacht, als daß sie ihn eines aufmerksamen und prüfenden Blickes hätten würdigen wollen. Denn wer kennt nicht die lauten Klagen über Unaufmerksamkeit und Zerstreuung der Kinder während der Lektionen, die daher entsteht, daß die Kinder ihre Gedanken zu Hause bei den Spielereien, oder vielleicht bei ihren Vogelnetzen und Angelruten haben?" Heusinger ist dagegen der Meinung, daß schon in Anbetracht der Heftigkeit, mit welcher die Natur diesen Trieb gab, ihm eine hervorragende Bedeutung für die Entwicklung des Menschen zugesprochen werden müsse, und daß es Pflicht der Pädagogik sei, diesem Triebe, in dem uns vielleicht ein wirksames Erziehungsmittel dargeboten sei, ihre Aufmerksamkeit zu widmen. Durch eine Beleuchtung des Verhältnisses, in welchem der Beschäftigungstrieb zu demjenigen nach Erkenntnissen steht, kommt der Verfasser zu dem Schlusse, daß der erstere nicht nur zu genauerer Kenntnis eines Gegenstandes selbst, sondern auch zu größerer Würdigung alles dessen führe, was mit dem Gegenstande der Beschäftigung in Verbindung stehe, dagegen von allem abhalte, was keinen Bezug auf denselben habe. Somit würde der Trieb nach Erkenntnissen durch den Beschäftigungstrieb geordnet, gemäßigt und belebt werden. Da nun bekanntlich aus Rücksicht auf die Bedürfnisse des späteren Lebens in der Schule manches gelernt werden müsse, was den natürlichen Neigungen des Kindes ganz und gar nicht entspreche, so sei es notwendig, sich nach künstlichen Triebfedern umzusehen, und als eine solche biete sich in erster Linie der Trieb zur Beschäftigung dar. Derselbe sei sodann aber auch als regulierendes Prinzip in Ansehung der Kenntnisse und Geschicklichkeiten aufzustellen, welche den natürlichen Bedürfnissen des Kindes angemessen seien.

Dadurch werden die Zöglinge eine feste und bestimmte Handlungsart gewinnen. „Die Kinder," schreibt Heusinger, „haben das Ziel vor Augen

sie kennen es, lieben es und verstehen es. Schon Rousseau hat so umständlich gezeigt, daß alles Hinweisen auf das künftige Leben des Kindes, selbst wenn es mit Beispielen aus der Lage des Vaters oder des Erziehers belegt würde, dennoch ein unwirksames und schädliches Mittel, die kindliche Aufmerksamkeit und Thatkraft zu reizen, sei, daß ich meine Leser füglich auf sein berühmtes Buch verweisen kann. . . . Wir folgen — dies gilt von Kindern und von Erwachsenen — keiner Regel, die wir nicht verstehen, und verstehen keine Regel, die wir nicht auf irgend eine Art schon in concreto kennen gelernt haben. Wie kann aber das Kind eine Regel, die aus der Lage des Mannes hergenommen ist, auf einen ihm einleuchtenden Fall anwenden?" [1]) Ferner sei die Einführung der Handarbeit wünschenswert, weil erst durch die Beziehung der zu erwerbenden Kenntnisse und Geschicklichkeiten auf Gegenstände, die unsere Thätigkeit beschäftigen, eine Scheidung des Nützlichen von dem Unnützen möglich sei. Was zur vollkommenen Ausführung einer bestimmten Thätigkeit gehöre, sei nützlich, alles andere gleichgültig [2]). „Das Wort: es nützt dir, ist, wenn es nur wahr ist, ein wirksames Motiv in der Kinderwelt; wie will man es aber anwenden, wenn das Kind kein Geschäft hat, an welchem es mit ganzer Seele hängt?"

Ganz besonders aber hebt Heusinger hervor, daß ein gewisses Gebiet anschauender Erkenntnis dem Menschen nur durch eigenes Arbeiten, durch eigene Kraftanstrengung erschlossen werden könne, dieses ganze Gebiet also Kindern, welche nicht planmäßig arbeiten lernten, und selbst Erwachsenen, die das Versäumte nicht nachholten, unzugänglich bleibe. Er scheidet nämlich die anschaulichen oder Grund-Erkenntnisse, d. h. diejenigen, welche wir uns durch eigne Anwendung der produktiven Erkenntniskräfte (durch Beobachtungen, die wir selbst angestellt haben, oder durch Schlüsse, auf die wir selbst verfallen sind) angeeignet haben, in drei Klassen: 1) die mit den körperlichen Sinnen selbst wahrgenommenen, 2) die selbst empfundenen, und 3) die durch eine eigne Kraftanwendung hervorgebrachten. Nur die erstere Art sei bisher von der Pädagogik beachtet worden, und doch gelte auch von der zweiten und dritten Klasse, daß es ohne selbstgewonnene

---

[1]) „Der größte Vorteil, den der auf Thätigkeit gegründete Erziehungsplan gewährt, ist die systematische, auf einen festen Punkt gerichtete Thätigkeit, Handlungs- und Denkweise. Man kann es als einen Grundsatz annehmen, daß es mit jedem Menschen am besten steht, wenn er weiß, wozu er thätig ist, was er lernt, und wozu er es lernt Der Mensch befindet sich wohl, wenn er das, was er thut, als Absicht und Mittel ansehen kann, und hierin besteht gleichsam die gute Wirtschaft unsers Geistes. Es ist daher viel daran gelegen, auch Kindern einen so geordneten Seelenzustand zu verschaffen, allein die Sache möchte sich wohl schwerlich auf andere Art erreichen lassen, als auf die angegebene, nämlich dadurch, daß man eine gewisse Zeit vorher, die weder zu lang noch zu kurz sein darf, die Kinder das Ziel wissen lasse, an welchem sie nach Verlauf dieser Zeit stehen sollen, und daß dieses Ziel ihnen so anschaulich und verständlich sei als möglich. Es muß daher eine Arbeit sein, was ihnen aufgegeben wird; denn für ein bloßes Erkenntnisstück, für einen Aufsatz, Exerzitium, Spezimen oder wie es heißen mag, haben sie zu wenig Sinn; sie müßten dann eigentlich immer weiter fragen, wozu denn nun jener Aufsatz, jenes Exerzitium selbst wieder solle. Bei einem Arbeitsstück aber fällt diese Frage weg; der immer rege Beschäftigungs- oder Bildungstrieb weist sie zurück und sieht seine Befriedigung selbst als ein wünschenswertes Ziel aller Thätigkeit und Geistesanstrengung an." (Heusinger, die Familie Werthheim, 2. Teil, S. 37.)

[2]) Wie in Rousseaus Pädagogik, so hat auch bei Heusinger das Wort „nützlich" eine andere Bedeutung als in der einseitig realistischen Pädagogik. Während die letztere damit das im späteren Leben Brauchbare bezeichnet, ist es bei den ersteren gleichbedeutend mit dem Naturgemäßen, d. h. mit dem der Kindesnatur, den Trieben des jugendlichen Alters, Zuträglichen.

Grundvorstellungen unmöglich sei, eine wirkliche Kenntnis auf diesen Gebieten zu erlangen. Besonders erfordere die dritte Klasse, die durch Kraftanwendung herbeigeführten Erkenntnisse der Art und Weise des Hervorbringens von Gegenständen, welche Heusinger ganz bezeichnend dynamische Grundvorstellungen oder Anschauungen nennt, eine sorgfältigere Beachtung der Erzieher. Um davon Kenntnis zu erlangen, wie irgend etwas entstanden sei, müsse man notwendiger Weise dasselbe oder etwas Ähnliches vorher selbst hervorgebracht haben. Mündlicher oder schriftlicher Vortrag könne nie das eigne Versuchen und Machen ersetzen. Dies gelte nicht nur von allen technologischen sondern auch von den Naturerkenntnissen. „Es giebt Gelehrte," schreibt Heusinger, „die nie etwas anderes als Bücher in die Hand genommen und von Jugend auf durchaus nichts gelernt haben, als aus Büchern und aus Unterricht, der ihnen ebenfalls von Büchergelehrten erteilt wurde. Was werden solche Leute sich für Vorstellung vom Gewitter machen? Zuverlässig eine weit magerere und weit mehr tote, als selbst ein Landmann. Höchstens werden sie sagen, die Gewitter enthielten Elektrizität, oder was des leeren Geschwätzes, das man in der Jugend darüber hört, mehr ist. Die geringste Frage an sie würde offenbaren, daß ihre Zunge nur Worte sprach, die von keiner Spur eines Begriffes in der Seele begleitet sind. Man nenne hingegen einem Chemiker, einem Physiker, ja selbst einem Handwerker, der mit Schmelzen oder Auflösen und dergleichen Handarbeiten umgeht, und nur eine etwas liberale Bildung genossen und denken gelernt hat, das Wort Ungewitter, welche seelenvollen Vorstellungen wird man damit in seinem Kopfe wecken! Er wird den ganzen großen Prozeß der Verbrennung ꝛc. gleichsam vor seiner Stirn vor sich gehen sehen. Woher dieser Unterschied? Hat der Physiker irgend einmal in den Wolken geschwebt und den Vorgang mit angesehen? O nein; er hat aber ähnliche Dinge selbst gemacht; die vielen lebendigen Vorstellungen, die er dabei erhielt, trägt er nun auf die Natur (nach der Analogie) über, und daher kommt es, daß ihm eine Naturbegebenheit ein Gegenstand ist, den er so deutlich und vollkommen kennt. Es sind die dynamischen Grunderkenntnisse, welche der Physiker durch Handanlegen (Versuche) erwirbt, die ihn in den Stand setzen, sich dergleichen analogische Vorstellungen zu erwerben." Dieses Handanlegen, heißt es weiter, könne auch nicht durch eine noch so genaue Beschreibung des Verfahrens oder durch bloßes Zusehen ersetzt werden. Vielmehr würde eben das, was der Verfasser als dynamische Grunderkenntnisse bezeichne, also die kleinen, einzelnen Handgriffe bei der Hervorbringung irgend eine Sache, nur durch eignes Thun erworben. Gerade dem Umstande, daß die Erziehung die Erwerbung jener Kenntnisse gewöhnlich dem Zufalle überlasse, möchte es der Verfasser zuschreiben, daß es so viele Menschen gäbe, welchen die Natur ein ganz gleichgültiger Gegenstand sei, und die vor den Werkstätten der Künstler und Handwerker mit einer Schläfrigkeit vorbeigingen, die in Erstaunen setze.

Außer diesen Hauptrücksichten hebt Heusinger noch andere Punkte hervor, in denen die Handarbeit einen fördernden Einfluß auf die Geistesbildung ausüben könne. Zunächst würde sie zur Entwickelung des Kunstsinnes beitragen. Die Kinder hätten ein lebhaftes Gefühl für die Schönheit, jedoch nur, wenn sie an wirklichen Körpern vorkomme. In Gemälden und Zeichnungen mache die Schönheit wenig Eindruck auf sie, weil dazu ihr Auge jedenfalls noch zu ungeübt und ihr Vergleichungsvermögen zu wenig entwickelt sei. Das Modellieren von Figuren aus Thon, Gips, Wachs und dergleichen könne also

den Geschmack weit mehr bilden als das Zeichnen [1]). — Sodann ließe sich von einer solchen Beschäftigung für den Erfindungsgeist in mechanischen Künsten viel erwarten. Wieviel Begriffe aus der Maschinenlehre würden sich nicht beim Anfertigen leichter Modelle von Instrumenten und einfachen Maschinen in den Kindern von selbst entwickeln und dadurch eine Klarheit erhalten, welche der Vortrag des Lehrers umsonst zu ermitteln bestrebt sei. Endlich könne man von einer solchen Erziehung auch noch den temporären Nutzen erwarten, daß die Kinder schon von Jugend auf gegen die Studiersucht, die noch immer wüte, gesichert würden. „Die Kinder," schreibt Heusinger, „werden von ihrem sechsten Jahre an aus Büchern und durch Bücher unterrichtet. Was Wunder, wenn sie auf den Gedanken geraten, Bücher (und also Litteratur) sei der einzige Weg, auf dem man Kenntnisse erwirbt, und daß daher jeder bessere Kopf, der das Bedürfnis, in Kenntnissen weiter zu kommen, fühlt, keinen andern Wunsch hat, als Bücher zu haben und studieren zu können. Die Erwerbung von Kenntnissen durch eignes Anschauen, durch eigne Versuche, durch eignes Arbeiten ist etwas, wozu die Erziehung den Kindern entweder noch gar keine Anleitung, oder doch nur in Nebenstunden, giebt, weil man, dem Schulgeiste gemäß, noch immerfort glaubt und handelt, als sei das Lernen die Hauptsache bei der Erziehung."

Eine Anweisung zur praktischen Verwertung dieser Ideen giebt Heusinger in seiner Erziehungsgeschichte „Die Familie Werthheim (Gotha, Perthes, 1798—1799)." In zum Teil ganz vortrefflicher Weise zeigt er hier, wie der Unterricht auf Erfahrungen basieren müsse, welche die Schüler bei ihren Beschäftigungen gewonnen haben. Die Arbeiten nennt er die Hauptsache bei der Erziehung, nicht als ob die Zöglinge den größten Teil ihrer Zeit auf sie verwenden sollten, sondern weil sie der starken Neigung der Kinder zum Bilden, Formen und Nachmachen entsprechen, und er demgemäß in ihnen den Haupthebel bei seiner Erziehung erblickt. Die Kinder sollen allerdings bei dem Gedanken bleiben, daß diese Arbeiten ihr eigentliches Geschäft seien, und daß die Lehrstunden nur dazu dienten, Aufschlüsse und Belehrungen zu geben, die ihnen eine vollkommenere Ausführung dieser Geschäfte ermöglichten. Nur auf diese Weise würden die Schüler dem Unterrichte ein wirklich gefühltes Bedürfnis entgegenbringen und die ihnen mitgeteilten Belehrungen wirklich schätzen. (Fam. Werthh. I. Teil, S. 65. 110.)

Bei der Auswahl der Beschäftigungen sollen folgende Grundsätze maßgebend sein: Die Arbeiten seien den jedesmaligen Körperkräften angemessen und der Gesundheit nicht nachteilig; man müsse sie sitzend und stehend, bei offenen Fenstern, auch wohl im Freien, vornehmen können und dabei überhaupt veranlaßt werden, die Lage des Körpers oft zu verändern. Es sollen ferner Arbeiten sein, die nicht nur dem künftigen Handwerker und Künstler seine Lehrjahre erleichtern, sondern auch dem künftigen Hausvater überhaupt nützlich seien, teils um kleinere Reparaturen an seinen Sachen selbst vornehmen, teils um die Arbeiten der Handwerker wenigstens einigermaßen beurteilen und verstehen zu können. Sodann sollen Materialien genommen werden, aus denen man sehr vielerlei machen könne, um die nötige Mannigfaltigkeit in die Arbeiten zu

---

[1]) „Also sind Handarbeiten auch in ästhetischer Hinsicht nötig, und zwar soll zuerst gebildet, nicht gezeichnet werden. Man muß hierin nicht den Meister und die Schule, sondern man muß die Erfahrung und die Geschichte um Rat fragen; diese sagen aber einstimmig aus, daß der Mensch eher — aus Holz, aus Stein, aus Thon — bildet, ehe er sich bequemt, den Umriß von einem Körper aufzufangen." (Familie Werthheim, 1. Teil, S. 57.)

bringen. Eine Hauptrücksicht sei das Verhältnis der Arbeiten zu der Unterweisung in Kenntnissen. Erstere sollten Erfahrungen und Beobachtungen hervorrufen, welche dem späteren Unterrichte wohl zu statten kämen. Endlich sollen die Beschäftigungen auch das Bilden reiner Schönheitsformen in sich schließen, um Erfindungskraft und etwa vorhandenes Kunsttalent zu wecken. (I., S. 62 ff.)

Als Arbeiten, welche dem Körper zu nötiger Bewegung dienen können, nennt Heusinger die mannigfachen Beschäftigungen in Garten und Haus; als Handarbeiten, die auf geistige Bedürfnisse berechnet seien, nennt er: Papparbeiten, Arbeiten aus Papierteig, kleinere und größere Holzarbeiten, Arbeiten des Blechschmiedes, Figurenbildung aus Thon und Wachs, Verfertigung kleiner Büsten und Statuen aus Gips, Metallarbeiten, die ohne großes, den Lungen und Augen schädliches Feuer verfertigt werden können (I., S. 61). Bei den Mädchen sind natürlich weibliche Handarbeiten in erster Linie am Platze. Da aber diese Beschäftigungen nicht selten den Geist zu wenig übten, so seien auch die Mädchen noch außerdem zu einigen der zunächst für Knaben bestimmten Arbeiten heranzuziehen (I., S. 153).

In welcher Weise die Handarbeit den eigentlichen Unterricht teils, das Interesse weckend, vorbereiten, teils erleichternd begleiten soll, wird an verschiedenen Stellen des Werkes gezeigt. So wird der Unterricht in Geometrie und Physik zwar erst nach dem zwölften Jahre angefangen; die Kinder lernen jedoch schon lange vorher Kreise, Quadrate, Würfel, Prismen, Kegel kennen, zeichnen und aus Pappe, Blech oder Holz machen; auch verfertigen sie Hebel, Räder, Walzen, Kurbeln und lernen ihren Gebrauch kennen. Der spätere systematische Unterricht ist so viel als möglich bestrebt, an die bei diesen Arbeiten gemachten Erfahrungen anzuknüpfen. Auch die dabei vorkommenden Apparate werden von den Schülern gefertigt. Das Lesenlernen wird von vorn herein mit dem Schreiben verbunden. Das Rechnen beginnt mit dem Zählen wirklicher Gegenstände: der Finger, Rockknöpfe, der Bäume und Blumen im Garten &c. Auch beim späteren Unterrichte sollen die Kinder thätig sein, indem sie die einzelnen Übungen an wirklichen Gegenständen, den Fingern, Kugeln, Steinen &c., ausführen. Der Unterricht in Naturgeschichte soll mit Dingen anfangen, welche den Kindern bei ihrer Arbeit unter die Hände kommen, bei Mädchen z. B., welche stricken und nähen lernen, mit Baumwolle, Flachs, Eisen &c. Daran schließen sich geographische Belehrungen an; so führt z. B. die Betrachtung der englischen Nähnadel auf die Erzählung, woher das Eisen zu der Nadel herstamme, auf welchem Wege es nach England gebracht worden sei, wo es daselbst verarbeitet, in welche deutsche Handelsstadt die Nadel verschickt worden, und wie sie von da zu uns gekommen sei. Die Vorfälle beim Kochen, Backen, Färben &c. sollen den Unterricht in der Naturlehre herbeiführen. Im geographischen Unterricht werden Karten gezeichnet, und selbst in der Geschichtsstunde wird die Hand durch Anlegung einer die Chronologie trefflich veranschaulichenden Tabelle in Anspruch genommen.

Heusingers Erziehungstheorie läuft darauf hinaus, dem Unterrichte in den meisten Gegenständen dadurch eine der Natur des menschlichen Geistes entsprechende Grundlage zu geben, daß sie ihn an die Erfahrungen und Beobachtungen anknüpfen läßt, welche der Schüler bei seiner Handarbeit gewonnen hat. Dieser erscheint somit als der eigentliche Mittelpunkt des Unterrichts, der von ihm aus Radien zieht nach den verschiedenen Gebieten der Erkenntnis. Wie die Pädagogen der Herbartischen Richtung in

unsern Tagen, so erstrebte auch Heusinger eine Konzentration der einzelnen Lehrgegenstände; denn auch er war davon überzeugt, daß der Unterricht nur dann beständige Resultate zu zeitigen im stande sei, wenn die sonst zerstreuten Einzelkenntnisse in deutlicher Beziehung zu einem Zentrum stünden. Während aber jene dieses Zentrum im Unterrichte selbst, durch Vermittelung eines sogenannten „Gesinnungsstoffes", zu setzen bestrebt sind, findet Heusinger dasselbe in der Arbeit, der praktischen Beschäftigung; denn nicht im Gedankenkreise, wie die Psychologie Herbarts annimmt, sondern in der Willensbethätigung wurzelt seiner Ansicht nach das mächtigste Interesse [1]).

7.

Waren die zuletzt genannten Pädagogen bemüht, die Arbeit in ihrer Bedeutung für die geistige Entwickelung des Menschen zu erfassen, so kamen gleichzeitig in verschiedenen Teilen Deutschlands Bestrebungen zur Geltung, welche sich, vorzugsweise von rein praktischen Gesichtspunkten ausgehend, die Einführung der Handarbeit als Erziehungsmittel in Armenschulen zum Ziele setzten. Den Anstoß dazu gab der böhmische Pfarrer **Kindermann**, der 1773 in Kaplitz bei Budweis eine „Industrieschule" in organischer Verbindung mit der Elementarschule des Ortes einrichtete. Ferdinand Kindermann, geboren 1740 (oder 1741) zu Königswalde bei Schluckenau, war 1771 als Geistlicher in Kaplitz angestellt worden. Schon auf der Universität hatte er den Volksbildungsbestrebungen seiner Zeit ein lebhaftes Interesse gewidmet. Demgemäß richtete er auch in seinem neuen Wirkungskreise ein Hauptaugenmerk auf die Schule. Dieselbe befand sich in einem äußerst vernachlässigten Zustande. „Die Kinder waren alle," schreibt er selbst, „große und kleine, unter einander vermengt. Die einen verlangten, daß man ihnen Brot bräche, die andern wollten Milchspeise, und noch andere schienen gar nichts zu wollen. Bald lief eines hinaus, bald kam eines herein. Wenn eines die Lektion laut auffagte, so schwatzte ein anderes, das dritte lallte oder murmelte des ersten Worte nach. Viele kamen nur alsdann in die Schule, wenn

---

[1]) Da Heusinger zu den unbedingtesten Anhängern Rousseaus in Deutschland gehörte und von dessen Standpunkte aus eine scharfe Polemik gegen die philanthropische Pädagogik seiner Zeit führte (vergl. seinen „Beitrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle, Gebauer. 1794), so ist vielleicht anzunehmen, daß auch die oben mitgeteilten Ansichten Rousseaus über die Benutzung der Handarbeit für Zwecke des Unterrichts nicht ohne Einfluß auf die Ausbildung seiner Theorie gewesen sind. — Überraschend ist die Ähnlichkeit seiner Ideen mit den später von Fröbel ausgesprochenen. Ist man schon in Rücksicht auf die im Obigen dargelegten Ansichten Heusingers geneigt, ihn als Vorgänger des späteren Pädagogen anzusehen, so wird das Treffende dieser Bezeichnung noch einleuchtender, wenn man aus der „Familie Werthheim" erkennt, welche Bedeutung Heusinger, gleich Fröbel, dem Spiele beilegt. Spielen nennt er geradezu „die Schule" für das Kindesalter vor dem sechsten Lebensjahre. „Es entwickeln sich", schreibt er, „beim Spielen und Umgang mit körperlichen Gegenständen in den ersten sechs Lebensjahren vielleicht mehr Begriffe als in den nachfolgenden zwölfen, und es ist von der äußersten Wichtigkeit, Kindern dabei behilflich zu sein" (II, S. 298). Die Spiele sollen nicht dem Zufalle überlassen werden; vielmehr sollen die vorzüglichsten von ihnen, wenigstens im allgemeinen, in den ganzen Erziehungsplan eingeordnet sein. Sie sollen den Unterricht unterstützen, besonders den in der Naturwissenschaft, indem sie ihn teils vorbereiten, teils erläutern, teils wieder ins Gedächtnis bringen. Ferner sollen sie auf Übung des Scharfsinns, der Erfindungskraft, des Abstraktionsvermögens, oder endlich auch bloß auf körperliche Geschicklichkeit berechnet sein (I, S. 66). — Nachträglich wird mir noch die Mitteilung, daß das oben erwähnte Werkchen Heusingers „Über die Benutzung ꝛc." sich nicht nur im Besitz Fröbels befunden habe, sondern auch die Spuren langjähriger, sehr eifriger Benutzung in Randbemerkungen von des Eigentümers Hand an sich trage. Somit kann ein direkter Einfluß Heusingers auf Fröbel als erwiesen gelten.

sie die Zeit nicht anders zuzubringen wußten. Der Schulmeister mitten unter ihnen war nicht vermögend, dem Übel abzuhelfen. Die Lehrart war ganz mechanisch. Sie ging nur dahin, den Kopf mit Wörtern anzufüllen, mit denen die Schüler keine Begriffe verbanden; in den Verstand kam davon wenig, und in das Herz noch weniger." Da beschloß der junge, für seine Ideale begeisterte Pfarrer, zur Verbesserung dieser beklagenswerten Zustände Hand anzulegen. Ehe er sein Reformwerk begann, besuchte er Felbiger in Sagan, um dessen Methode, welche damals viel Redens von sich machte, an Ort und Stelle kennen zu lernen. Wieder zurückgekehrt, ging er mit weiser Vorsicht daran, an Stelle des Alten, Unbrauchbaren ganz allmählich und behutsam das Neue zu setzen. Er unterrichtete selbst und unterwies zugleich den Lehrer in der neuen Lehrart. Die Erfolge waren im Vergleich zu dem früheren Zustande der Schule ganz erstaunlich. Es gelang der Energie Kindermanns, im Bunde mit dem ungewöhnlichen Ansehen, das er in seiner Gemeinde besaß, nicht nur die Lust des Lehrers und den Eifer der Schüler, sondern auch das Interesse der Eltern zu gewinnen. Bald war die Kaplitzer Schule in ganz Deutschböhmen als Musterschule bekannt. Von Seiten der Regierung wurden mehrfach Schulamtskandidaten zum Hospitieren gesandt. An verschiedenen Orten, in Reichenberg, Krummau 2c., wurden die Kindermann'schen Einrichtungen nachgeahmt.

Wie schon oben angegeben, hatte er seit 1773 mit der Volksschule eine Industrieschule verbunden. Über die Absichten, welche ihn bei dieser Einrichtung leiteten, schreibt er: „Bei näherer Betrachtung der Volksschulen nahm ich wahr, daß man in selben die Jugend gerade mit dem, was sie zeitlebens am meisten bedurfte und brauchte, am wenigsten beschäftigte; daß man darin viel Unnützes und beinahe alles auf eine verkehrte Art lernte. Ich sah hierin die Quelle des Müßigganges, der Armut, der Bettelei, der seichten Religionskenntnisse, der Lauigkeit in der Ausübung ihrer Gebote und mehrerer Untugenden. . . . Ich richtete deswegen mein ganzes Augenmerk auf die Jugendjahre; ja auf Kinder richtete ich es hin. Die Meinung, daß man aus der Jugend alles machen kann, stärkte mich in meinem Vorsatze und unterstützte alle meine Gründe. Ich war einmal überzeugt, daß unsere Volksschulen, wenn sie auch normalmäßig eingerichtet wären, ihrer Erwartung nicht ganz entsprechen und ihren Endzweck im gemeinen Leben gar nicht erreichen können; man müßte deswegen der Jugend in denselben nebst den gewöhnlichen Lehrgegenständen Arbeitsamkeit beibringen; man müßte darin Arbeitsklassen anlegen, sie mit den litterarischen Gegenständen verbinden, und die Schüler zur Arbeit leiten, um sie ihnen von Kindheit her anzugewöhnen. Nur dadurch dürfte Arbeitsamkeit und Industriegeist national werden. . . . Dazu eiferte mich noch mehr das Bewußtsein an, daß die arbeitsamsten und industriösesten Leute verhältnismäßig doch immer bei allen Nationen die besten moralischen Menschen sind. . . . Die Vorteile, welche aus diesen Industrieschulen herfließen, sind groß, sind beträchtlich. Sünde und Laster wird verhütet, und der Wohlstand der menschlichen Gesellschaft befördert."

Die reformatorische Thätigkeit Kindermanns hatte bereits frühzeitig die Aufmerksamkeit der Regierung erregt. 1775 wurde der Kaplitzer Pfarrer nach Prag als referierender Rat in die neu errichtete Kommission zur Durchführung der Schulverbesserungen in Böhmen berufen. Zugleich übertrug man ihm die Oberaufsicht über das gesamte deutsche Volksschulwesen des Königreiches, sowie eine Professur der Pädagogik am Gymnasium auf der Kleinseite in Prag.

Jetzt war ihm Gelegenheit gegeben, seine Reform auf das ganze Land auszudehnen. In erster Linie war er bemüht, der ihm eigentümlichen Schöpfung, der Industrieschule, Boden zu verschaffen. Daß es ihm an Hindernissen nicht mangelte, läßt sich denken. „Hier gebrach es der Gemeinschule," schreibt er, „an Mitteln, die Anlagekosten zu bestreiten, dort an den erforderlichen Behältnissen und Zimmern, die Industrieklassen anzulegen, hier dem Schulmanne an einer Gattin, welche die Schüler in der Handarbeit unterrichtete, dort an einem Grunde, worin man die Landjugend zur Baumkultur und Gartenkultur einladen könnte. An manchen Orten war die Menge der Kinder viel zu groß, als daß man auf andere als auf die vorgeschriebenen Lehrgegenstände auch noch hätte denken können; es mangelte an solchen Musterschulen und an solchen Schulaufsehern, die die Jugend zur Arbeitsamkeit hätten führen können oder führen wollen."

„Indessen", fährt er fort, „ließ ich meinen Mut nicht sinken; ich war einmal sicher, daß Arbeitsamkeit jedem Menschen nützlich, und daß die Jugend jeder Richtung fähig ist. Ich hatte es nur dahin zu bringen, daß es die Jugend vergnügte und die Eltern interessierte, frühzeitig arbeitsam zu sein. — Das Vergnügen entstand aber für die Jugend: a) aus der Abwechselung der Lehr= mit den Arbeitsstunden, b) aus der Gesellschaft, in welcher sie sich zur Arbeitszeit überlassen, sich auch nach ihrer Bequemlichkeit mit Gesprächen und anmutigen Gesängen unterhalten, c) aus dem Gewinn, den sie wöchentlich aus ihrer Arbeit ziehen, d) aus der Beschenkung der wohlmeinenden Eltern und patriotischen Vorgesetzten. — Ich hatte nun meinen Vorschlag nur noch interessant für die Lehrer und Eltern zu machen. Ich zeigte dem dürftigen Schulmanne, wie er sich seine Nahrungsumstände durch Industrialklassen zu verbessern vermöchte, seine Ehegattin mit Stricken, Nähen, Spinnen, Wollekrämpeln rc., er aber mit der Baumzucht, mit der Kultur des Küchengartens, Seidenbaues u. dergl. sich einen Verdienst verschaffen und damit seine Nebenstunden so nützlich als angenehm ausfüllen könnte. Die Vorsteher der Schulanstalten würden ihre Bemühung entweder mit einer Remuneration oder einer Gehaltszulage bedenken, wie auch wirklich schon viele deswegen mit beidem in Böhmen bedacht worden sind."

Die Bestrebungen Kindermanns hatten einen überraschenden Erfolg. Überall im Lande wurde nach dem Muster der mit der Prager Normalschule verbundenen Industrieklassen für Knaben und Mädchen Arbeitsunterricht eingeführt. Getrieben wurde Stricken, Spinnen, Klöppeln, Wollekrämpeln rc., aber auch Seiden= und Baumzucht, sowie Gartenkultur. Nach wenig Jahren gab es nach Kindermanns eignem Zeugnis im Lande gegen 200 Schulen, in welchen neben den gewöhnlichen Lehrgegenständen auch in Handarbeiten unterwiesen wurde. Schon gegen Ende der Siebziger Jahre war der Industrieunterricht auf den kaiserlichen Kameralherrschaften in Böhmen gesetzlich eingeführt worden, indem bestimmt wurde, daß in den Volksschulen Spinnmeisterinnen angestellt werden sollten. Für die fleißigsten Schüler waren Prämien in Aussicht gestellt. 1780 erschien eine Verordnung der Landesregierung, wonach mit der Einführung von Industrieklassen im ganzen Königreiche vorgegangen werden sollte. Der Erfolg war günstig. Besonders fördernd scheint die neue Einrichtung auf die Hebung des Schulbesuchs eingewirkt zu haben. Helfert urteilt in seinem Werke über die Gründung der österreichischen Volksschulen unter Marie Theresia (1860) über das Werk des Kaplitzer Pfarrers: „Wenn jetzt Böhmen in der Industrialstatistik der österreichischen Länder eine so hohe Stufe einnimmt; wenn es in vielen Industriezweigen allen andern Kronländern vor-

ansteht und nur in wenigem diesem oder jenem den Vortritt läßt, so möge in der Reihe der Ursachen, welche diesen Stand der Dinge herbeigeführt haben, auch der Name des großen Schulmanns nicht vergessen werden, der fast ohne alle Beihilfe öffentlicher Mittel durch seinen reichen Geist und klaren Verstand und das opferfreudige Zusammenwirken von Männern aus allen Klassen der Bevölkerung, welches er durch Belehrung, Aneiferung, Aufmunterung wach zu rufen und zu erhalten wußte, die Volksschule zur ersten Grundlage des National-wohlstandes gemacht hat. Und wenn man bei der großen Menge derjenigen, die im ersten Drittel des gegenwärtigen Jahrhunderts als wohlhabende Land-wirte, als betriebsame Gewerbsleute, als einsichtsvolle Industrielle in kleineren und größeren Kreisen in Achtung und Ansehen standen, nach der ersten Quelle ihres materiellen Glückes hätte Umfrage halten können, so würde man von den meisten wohl den Bescheid erhalten haben, die Pfarrschule sei es gewesen, wo ihnen zuerst Liebe und Verständnis der Arbeit beigebracht, die Segnungen des Fleißes und der Ordnung, die Früchte der Sparsamkeit in kleinen Erfolgen gezeigt worden seien".

Natürlich ging auch Kindermanns Werk vom Tode Kaiser Josefs an rückwärts. Er starb, unter dem Namen von Schulstein in den Ritterstand erhoben, als Bischof von Leitmeritz im Jahre 1801 [1]). —

Im evangelischen Deutschland wurde die Arbeitsschule zuerst in Göttingen eingerichtet, wo 1784 der Pastor **Ludwig Gerhard Wagemann** in der dortigen Marien-Pfarrschule Industrieunterricht einführte. Nach dem Muster dieser Anstalt entstanden in den folgenden Jahren Arbeitsklassen an verschiedenen Orten in der Umgegend Göttingens, im Hessischen, in Scharnebeck bei Lüneburg und in Ham bei Hamburg [2]). Zur Förderung der von Wagemann angeregten Industrieschulsache diente das von ihm seit 1788 herausgegebene „Göttingische Magazin für Industrie und Armenpflege".

Der Zeitgeist kam diesen Bestrebungen entgegen. Ein pädagogischer Zug ging damals durch die Kreise der Gebildeten. Erziehung eines neuen, aufgeklärten und moralischen Geschlechtes war das Losungswort aller, die, von der Unhaltbarkeit der alten Zustände überzeugt, neuen Zielen zustrebten. Darum finden wir in jener Zeit ein Interesse an Volksbildungsfragen, wie es uns in dieser Allgemeinheit sonst nirgends entgegentritt. Dazu kam noch das Streben nach Nützlichkeit, welches sich damals auf allen Gebieten des Lebens bemerkbar machte. Beides vereinigte sich, um die bis dahin nur von einzelnen Pädagogen erwogene Idee der Arbeitsschule zu einer allgemein besprochnen Zeitfrage zu erheben.

Im letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts entstanden zahlreiche Industrieschulen für Knaben und Mädchen an den verschiedensten Orten Nord- und Süddeutschlands, so im Hannöverschen (besonders seit 1790), im Fürstentum Würzburg (seit 1789) im Lippeschen (seit 1788), Mecklenburgischen, in Braunschweig (1792 und 94), Nürnberg (1792 und 1803), Miltitz bei Meißen (1793), wo ein Gesinnungsgenosse des edlen Domherrn von Rochow, der kursächsische Kammerherr und Berghauptmann von Heynitz, eine damals vielgenannte und viel besuchte Musterschule gegründet hatte, ferner in Berlin (seit 1793), wo man im Jahre 1800 schon acht so-

[1]) Vergl. den Artikel „Kindermann" in Schmid's Encyklopädie (3. Bd. 1862, S. 933 ff.), Heppes Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Bd. I, S. 103 ff. und Encyklopädie von Krünitz, Bd. 62, S. 119 ff.

[2]) Ausführliche Nachrichten in der Ökonomisch-technologischen Encyklopädie von J. G. Krünitz, Artikel „Land-Schule." (62. Bd. 1794, S. 59—119.)

genannte „Erwerbschulen" zählte, im Würtembergischen (seit 1795), im Holsteinschen (1796), in Lübeck (1797 und 1803), Gotha (1800), Greifswald, Freiburg i. Br. u. a. m.[1]). Gegründet wurden diese Anstalten teils durch gemeinnützige Gesellschaften, teils durch Privatpersonen, teils aber auch durch Magistrate und Landesbehörden. Überhaupt ist hervorzuheben, daß diese letzteren fast überall den auf Errichtung von Industrieschulen abzielenden Bestrebungen mit großem Wohlwollen entgegenkamen und dieselben zum Teil auch durch Verordnungen zu fördern suchten.

So wurde bereits 1790 durch ein Ausschreiben des hannöverschen Konsistoriums an die sämtlichen Kirchenkommissarien in den Provinzen Calenberg, Göttingen und Grubenhagen nicht nur die Anlage von Arbeitsschulen dringend empfohlen, sondern zugleich die Mitteilung gemacht, daß das königliche und kurfürstliche Kommerzkollegium beschlossen habe, für jedes Amt der genannten Provinzen behufs Einführung der feinen Schafwollenspinnerei in eine schon bestehende oder neu einzurichtende Industrieschule eine Beihilfe von 50 Thalern zu gewähren. Ein Jahr früher war im Fürstentum Würzburg eine landesherrliche Verfügung erschienen, nach welcher „die Kräfte der Kinder männlichen und weiblichen Geschlechts vom sechsten bis zum zwölften Jahre, als welche Zeit sonst lediglich mit dem litterarischen Schulunterrichte dahingehe, und wovon außer diesem Unterrichte alle übrigen Stunden im Nichtsthun vertändelt würden, besser und zwar dahin zu benutzen seien, daß sie schon in diesen Jahren die Arbeit lieb gewinnen, vom Müßiggange entwöhnt werden, . . . daß mithin ihre Erziehung im ganzen praktischer werde, und also die Kinder beiderlei Geschlechts mehr dazu gebildet werden, was sie meistens ihrer Bestimmung nach sein, und womit sie sich zeitlebens beschäftigen und ernähren müssen". Eine ähnliche Verfügung erging 1792 in Mecklenburg-Schwerin seitens des Herzogs Friedrich Franz. In Würtemberg war 1795 die erste Industrieschule, eine Spinnanstalt, zu Birkach bei Hohenheim mit Unterstützung des Herzogs Karl eingerichtet worden. Ein Generalreskript der Regierung forderte noch in demselben Jahre zur Nachahmung dieser Anstalt auf. Infolge dieser und einer zweiten Verfügung aus dem folgenden Jahre entstanden im Lande zahlreiche Arbeitsschulen. 1797 nahm sich auch die Landesversammlung dieser Angelegenheit an, indem sie den Pfarrer Kohler zu Birkach zur Ausarbeitung einer ausführlichen Denkschrift über Industrieschulen und die ihrer allgemeinen Einführung entgegenstehenden Hindernisse veranlaßte. Die Schrift erschien 1801 im Druck. Den Einfluß dieser Bestrebungen zeigen die Schulordnungen von 1808 und 1810, in welchen die allgemeine Einrichtung von Industrieschulen und zwar in Verbindung mit der eigentlichen Volksschule angeordnet wird.

Auch Preußen blieb dieser Bewegung gegenüber nicht gleichgültig. Durch Wagemann angeregt, hatten bereits am Anfang der Neunzigerjahre der Prediger Dapp in Klein-Schönebeck bei Alt-Landsberg und der Schulinspektor Riedel in Göritz bei Frauendorf Industrieunterricht in ihren Schulen eingeführt. Dies zog frühzeitig die Aufmerksamkeit der Regierung auf sich, und schon 1793 hatte das Generaldirektorium der Provinz Brandenburg jene Anstalten zur Nachahmung empfohlen. Indessen blieb die Sache vorläufig auf sich beruhen, bis im Jahre 1798 dieselbe Behörde in einer Eingabe an den König aufs neue die Angelegenheit berührte, indem sie ausführte, wie darauf

[1]) Vergl. besonders Geschichte des deutschen Volksschulwesens von Dr. Heppe. 5 Bände. (Gotha, 1858—1860) und Encyklopädie von Krünitz, Bd. 62, S. 3—219, und Bd. 149, S. 329.

Bedacht zu nehmen sei, „die Dorfjugend in Zeiten zum geschäftigen Leben zu gewöhnen und in den für ihre künftige Bestimmung nützlichen Beschäftigungen, als Spinnen, Stricken, Nähen, Baumzucht, Gärtnerei, Seidenbau ꝛc., zu unterrichten", da dergleichen Industrieschulen „das wirksamste Mittel seien, den Müßiggang bei den Leuten bäuerlichen Standes auszurotten und der Verarmung derselben vorzubeugen". Noch in demselben Jahre verfügte der König, daß von den zur Verbesserung der Bürger- und Landschulen in der Kurmark bestimmten Überschüssen der Städtekasse jährlich 1000 Thaler zur Anlegung von Industrieschulen verwendet würden. Mit dieser Summe sollten zunächst fünfzehn Anstalten auf königlichen Amtsdörfern eingerichtet werden. Jedoch stellten sich der Ausführung dieses Planes soviel Schwierigkeiten, namentlich der Mangel an geeigneten Lehrkräften, entgegen, daß die Absichten des Generaldirektoriums nur zu einem sehr kleinen Teile durchgeführt wurden. Auch in den Garnisonsschulen, d. h. den in einzelnen Garnisonsstädten Brandenburgs eingerichteten Lehranstalten für die Soldatenkinder, sollte nach der königl. Zirkularverordnung von 1799 Industrieunterricht eingeführt werden. Es heißt in dieser Verfügung: „So wichtig indessen die Einrichtung der Garnisonsschulen ist, so würde doch der Nutzen derselben nur unvollkommen sein, wenn nicht zugleich Industrieschulen damit verbunden würden, worin die Soldatenkinder ihre künftigen Erwerbsmittel lernen und in den Stand gesetzt werden, ihre Eltern für die Zeit, welche sie in der Garnisonsschule zubringen müssen, durch einen Geldverdienst zu entschädigen. Die von dem Obersten von Tschammer beim Regiment Prinz Ferdinand eingerichtete Industrieschule, in welcher die Kinder, ob sie gleich die Hälfte des Tages in der Garnisonsschule zubringen müssen, dennoch, nach Maßgabe ihrer Kräfte und Fertigkeit, monatlich 2, 3, 4, ja sogar 5 Thaler und darüber durch ihre Arbeit verdienen, leistet alles, was man von einer solchen Anstalt erwarten kann, weshalb ich solche allen Regimentern und Bataillons zur Nachahmung bestens empfehle". Ferner wird im Reglement für die niederen Schulen der Provinz Schlesien von 1801 die Einführung weiblicher Arbeiten, wie Spinnen, Stricken und Nähen, ausdrücklich angeordnet [1]).

In Baden, wo schon frühzeitig einzelne Industrieanstalten unter der Bezeichnung „ökonomische Schulen" entstanden waren, wurde nach dem Edikt vom 13. Mai 1803 die Einrichtung von Arbeitsschulen allgemein angeordnet, in denen die Mädchen im Spinnen, Stricken und Nähen, aber auch die Knaben „in irgend einer der Natur der Gegend angemessenen Handarbeit," „und wäre es am Ende nur das Stricken," unterwiesen werden sollten. Bayern folgte schon im Jahre 1804 mit einer ähnlichen Verfügung. 1808 forderte das hessen-darmstädtische Ministerium die ihm untergebenen Kirchen- und Schulräte auf, diejenigen Schulen des Landes aufzusuchen, mit denen eine Industrieanstalt am leichtesten verbunden werden könnte, also besonders diejenigen Schulen, an denen ein gebildeter, die Obstzucht kennender Schullehrer sich vorfände, wo ein Schulgarten vorhanden sei, und wo allenfalls die Frau des Lehrers den Unterricht in weiblichen Arbeiten zu erteilen im stande sei. Infolge dieses und eines andern von der protestantischen Deputation des Kirchen- und Schulrats zu Darmstadt 1809 ausgegangenen Erlasses wurden an verschiednen Orten des Landes Industrieschulen eingerichtet. Andere Anstalten dieser Art entstanden um dieselbe Zeit zu Kassel, in Meiningen, Det-

---

[1]) Heppe, Bd. 3, S. 84 ff., 101 f.

mold (1801), Dessau (1803), Rostock (1804), Dietz im Nassauischen (1805) ꝛc. [1]).

Alle diese Industrieschulen waren ausschließlich für die Kinder der ärmeren Volksschichten bestimmt. Als ihr Zweck steht überall im Vordergrunde: Gewöhnung zur Arbeitsamkeit als allgemeiner Menschenpflicht, um dadurch frühzeitig Anleitung zu geben, Zeit und Kräfte wohlthätig zu eigenem und anderer Nutzen nach den Regeln der Sparsamkeit zu verwenden. Durch frühe Gewöhnung zur Arbeitsamkeit glaubte man, der allgemeinsten Ursache der Verarmung, dem Müßiggange, am wirksamsten zu wehren und zugleich am besten die bürgerliche Bildung der niederen Volksklassen vorzubereiten (Enc. von Krünitz, Bd. 62, S. 5). Auch wird auf den fördernden Einfluß hingewiesen, den derartige Anstalten für die Entwickelung der gesamten Industrie haben müßten. In der Einleitung einer beachtenswerten Schrift über „das Industrieschulwesen" von Lachmann (Braunschweig, 1802) wird die Notwendigkeit der Arbeitsschulen von diesem Standpunkte aus zu begründen versucht. Der Verfasser führt dort unter Bezugnahme auf Adam Smiths Buch vom Nationalreichtum aus, daß die mit der fortschreitenden Kultur verbundene Vermehrung der Bedürfnisse die Menschen zu einer Vermehrung der Produktion und somit zu einer Erhöhung ihrer eignen Kultur nötige. Diese natürliche Steigerung der Kultur müsse aber künstlich befördert werden, da sie sonst, besonders bei den Gliedern der unteren Klassen, keinen genügenden Antrieb darböte. Aus diesen Gründen, wird gefolgert, sei es geradezu Pflicht des Staates, solche Schulen einzurichten. „Wenn die Eltern," heißt es in den „Gedanken, Vorschlägen und Wünschen zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung" von Resewitz (2. Bd., 3. St. 1779), „so wären, als sie sein sollten, so würde ich alles ihrer Überlegung, ihren Bedürfnissen und ihrer elterlichen Liebe überlassen; denn nichts gleicht dem Triebwerke der häuslichen Erziehung, wenn es in seiner vollen Kraft und in seiner umfassenden Wirksamkeit vorhanden ist. Ihr gesunder Verstand, ihre Liebe zu den Kindern, ihr eigner Nutzen, ihre gemeinsame häusliche Glückseligkeit, das alles würde sich bei ihnen vereinigen, ihre Kinder auf die nützlichste und zweckmäßigste Weise zur Geschäftigkeit anzuführen und anzuhalten. Da aber dieser Sinn und Geist nichts weniger als allgemein ist, so muß der Staat, dem so viel an der Brauchbarkeit seiner künftigen Bürger gelegen ist, zutreten und das durch die öffentliche Erziehung bewirken, was die häusliche nicht bewirken mag oder nicht zu bewirken weiß."

Neben diesem Hauptzweck der Industrieschulen wird nicht selten noch ein Nebenzweck angestrebt, nämlich die Armenkinder durch Handarbeit etwas verdienen zu lassen. Eine Hindeutung hierauf finden wir in dem oben mitgeteilten Erlaß Friedrich Wilhelms III. über die Einrichtung der Garnisonsschulen. Ganz für diesen Zweck eingerichtet waren die „Erwerbschulen" im Lippeschen, in welchen die Kinder Flachs und Wolle spinnen, stricken, nähen und flicken lernten. Eine Lehrerin leitete die Arbeiten, verteilte das Material und zahlte nach Empfang der gefertigten Arbeit den Arbeitslohn. Für Rechnung der Industrieschulkasse wurden jährlich 8—10 Zentner Wolle gekauft, in Detmold zu Garn versponnen und an die einzelnen Landesschulen verteilt. Manches Kind verdiente sich während seiner Schulzeit 20—30 Thaler; ein im Frühjahr 1809 aus der Erwerbschule zu Detmold entlassenes Mädchen hatte sich sogar 78 Thaler erarbeitet [2]). In Rostock erhielten diejenigen In-

---

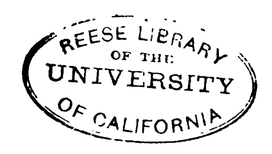
[1]) Vergl. Heppes Geschichte des deutschen Volksschulwesens. — [2]) Heppe III, S. 318.

dustrieschüler, welche freien Unterricht genossen, die Hälfte von dem Ertrage ihrer Arbeiten, und diejenigen, welche auf Kosten der Anstalt ganz erhalten wurden, ein Drittel [1]).

Daß die Arbeitsschulen, jemehr dieser Nebenzweck in den Vordergrund trat, ihrer Bedeutung für die Jugenderziehung verlustig gehen und aus Schulen zu Fabrikanstalten herabsinken mußten, bedarf keiner näheren Erörterung. Mit Recht schreibt GutsMuths in seiner „Bibliothek für pädagogische Litteratur" (1802, S. 59) in Bezug hierauf: Die Kindheit ist ein im Wachsen begriffenes, unschätzbares Saatland, von dem man nicht so früh Zinsen fordern darf. Giebt er auch zu, daß durch solche Anstalten, selbst unter Bedingungen, die für die Jugend durchaus nicht nachteilig seien, ein Plus für die Gemeinden, für die Unternehmer oder selbst für den Staat erreicht werden könnte, so würde er doch diese Erreichung geflissentlich nicht in den Zweck solcher Anstalten aufnehmen, weil er befürchtet, der habgierige, stets kalkulierende Zeitgeist möchte des wahren Zweckes darüber vergessen, oder künftighin eine habsüchtige Regierung mit Hilfe eines ausspürenden Geldschaffers (Financiers) gar da schon Vorteile zu ernten suchen, wo sie nur erst säen sollte.

Bei der Auswahl der Arbeiten scheint man fast überall von rein ökonomischen Gesichtspunkten ausgegangen zu sein. Diejenige Arbeit wurde bevorzugt, welche den meisten Ertrag zu liefern versprach oder welche in Rücksicht auf das spätere Berufsleben der Kinder am geeignetsten erschien. Nur selten wird der pädagogische Standpunkt geltend gemacht. Dies geschieht z. B. in den „Vorschlägen, wie die Industrieschule für Knaben, welche die Gesellschaft zur Beförderung vaterländischer Industrie (zu Nürnberg) errichten will, eingerichtet werden könnte. Der Gesellschaft vorgelegt von dem dazu niedergesetzten Komitee" (Nürnberg 1800). Dieser Schrift zufolge sollen bei der Auswahl der Arbeit berücksichtigt werden: Stärkung des Körpers, Gewandtheit desselben, besonders der Hände, Schärfung des Augenmaßes, Bildung des Geschmackes, Erweckung und Übung des Erfindungsgeistes, Nährung des Triebes nach Vollkommenheit, Erlernung des Gebrauchs mechanischer Werkzeuge und Gewöhnung zur Arbeit. Für die Mädchen waren die gemeinnützigsten weiblichen Handarbeiten, wie Spinnen, Stricken, Nähen, Flicken, in Bayern aber auch Gemüse- und Kräuterbau sowie Aufbewahrung und Benutzung des Obstes u. dergl., angeordnet. Für die männliche Jugend auf dem Lande traten Gärtnerei, Obstbaumzucht, Seidenbau, Bienenzucht, im Würzburgischen auch Hopfenbau, in den Vordergrund. Natürlich mußte zu diesem Zwecke ein Schulgarten vorhanden sein, dessen Anlage in den Erlassen verschiedner Behörden wiederholt angeordnet wird. Von andern Beschäftigungen wurde das Wollespinnen besonders bevorzugt. In Würzburg, Bayern und Baden wird auch das Stricken für Knaben empfohlen. Für die Nürnberger Industrieschule wird das Verfertigen von Spielsachen, Figuren aus Hollunder- oder Sonnenblumenmark, allerlei kleiner im Hauswesen nützlicher Sachen (wie verschiedner Tinten, Sterne zum Zwirnwickeln, kleiner Ginsterbesen, Garnwinden, Papparbeiten ꝛc.), Trocknen von Kräutern, Zeichnen und Illuminieren geographischer Karten ꝛc. vorgeschlagen. Eine Verfügung der bayrischen Regierung erwähnt ebenfalls Verfertigung kleiner Haus- und Ackergeräte, Schnitz- und Flechtarbeit. Kohler bringt in seiner Denkschrift über Einführung der Industrieschulen in Würtemberg (Leipzig 1801) neben Spinnen, Stricken und Nähen auch Klöppeln, Flechten von Bast, Stroh, Pferdehaaren und Draht,

[1]) Heppe V, S. 415.



Verfertigung geflochtener Pantoffeln, von Pinseln, Strohhüten, Fischgarnen, hölzernen Uhren, Holz- und Tuchschuhen 2c. in Vorschlag.

Selbständige Industrieschulen, d. h. solche, in welchen bloß Arbeitsunterricht erteilt wurde, scheinen nur wenige bestanden zu haben. Meist waren diese Anstalten mit Lehrschulen verbunden. Wo nicht zwei gesonderte Räume, ein Lehr- und ein Arbeitszimmer, vorhanden waren, fand der Industrieunterricht entweder nach der Schulzeit statt, oder die Kinder verrichteten während alles Unterrichts, bei dem die Hände frei waren, eine nützliche Arbeit als Nebenbeschäftigung. Trotzdem bei der letzteren Einrichtung Zerstreutheit der Schüler und Mechanisierung der Handarbeit notwendige Folgen waren, so fand sie doch vielfach Anhänger und Verteidiger. Der schon erwähnte Pastor Lachmann erklärt sie für ganz vorzüglich. In der Krünitz'schen Encyklopädie (Artikel „Industrie," Bd. 29) heißt es: „Nach meiner Idee müßten selbst unter den Schulstunden nicht alle Kinder mit den Händen müßig sein. Wenn nämlich der Schulmeister anstatt der sonst gewöhnlichen Buchstabiermethode einen kleinen Schriftkasten auf Pappe gezeichneter Buchstaben hätte und durch öffentliche Vorzeigung der Buchstaben, Silben, Wörter, Ziffern, wie auch durch das Buchstabieren vorgesprochener Wörter 2c. gleichsam ein Spiel für die kleineren Kinder veranstaltete, wenn das viele sogenannte stille Überlernen der Kinder unterbliebe, so könnten manche Kinder dazwischen stricken (knütten), Schnüre flechten u. s. f. Dieses könnte von einigen geschehen, indem ein Stück der heiligen Schrift oder ein Stück der Glaubenslehre oder eine biblische Geschichte laut vorgelesen und darnach durchgefragt, oder den kleinen Kindern ein biblischer Spruch, ein Gebet, ein Stück eines Gesanges u. s. f. durch wiederholtes lautes Hersagen beigebracht wird. Überhaupt glaube ich, daß in demjenigen Teile der Schulzeit, da die Kinder nicht sonst ihre Augen und Hände zum lauten Lesen, Schreiben, Rechnen nötig haben, ihre Hände nicht ganz müßig sein dürften." War ein gesonderter Arbeitsraum vorhanden, so arbeitete gewöhnlich eine Abteilung der Schüler, während die andere unterrichtet wurde. An vielen Orten war die Einrichtung der Göttinger Industrieschulen maßgebend. Nach dieser waren die Schüler in drei Klassen eingeteilt, und zwar so, daß diejenigen, welche fertig lesen konnten, die erste, diejenigen, welche buchstabierten, die zweite, und diejenigen, welche das ABC lernten, die dritte Klasse bildeten. Diese drei Abteilungen wechselten mit dem Lehr- und Arbeitsunterrichte so ab, daß immer nur eine Klasse in der Lehrschule war, während sich die beiden andern in der Arbeitsschule befanden. Die Beschäftigungen leitete meist eine Lehrerin, in der Regel die Frau oder Tochter des Lehrers.

Bei dieser engen Verbindung zwischen der Lehr- und der Arbeitsschule hatte man vorzugsweise das Interesse der ersteren im Auge. Wagemann betont in seiner Schrift „Über die Bildung des Volkes zur Industrie" (Göttingen 1791) mit besonderem Nachdruck, wie durch die Einbürgerung der Arbeit in der Schule dieser ein neues wertvolles, den Bedürfnissen der Kindesnatur entsprechendes Bildungsmittel zugeführt werde. „Man wollte", schreibt er, „nur die Seele des Kindes beschäftigen, oder doch diese besonders, und wählte zur Übung der erst keimenden Denkkraft Sachen, die ihnen nicht wichtig waren und sein konnten, auf welche ihre Aufmerksamkeit nur so lange gerichtet blieb, als äußere Mittel, entweder die persönliche Achtung vor dem Lehrer oder die Furcht vor der Strafe, es bewirkten. Wie konnte aber diese gezwungene Spannung der Bildung des Geistes zuträglich sein? Ich behaupte dreist, daß man die Bildung der Jugend in den Schulen nicht geradezu mit dem positiven Unterrichte in solchen Sachen anfangen müsse, die nur für den Verstand gehören

und gemeiniglich bei Kindern, denen die Erfahrungskenntnisse fehlen, welche jenen abgezogenen Sätzen einiges Interesse geben können, fast lediglich dem Gedächtnisse überlassen bleiben. Besser wird es immer sein, dem Winke der Natur zu folgen, welche in diesen ersten Lebensjahren schnellere Fortschritte in der Ausbildung des Körpers als der Geisteskraft macht und durch diesen unverkennbaren Wink mehr Anwendung der schneller wachsenden Körperkraft als der langsamer zunehmenden Geistesfähigkeit fordert. Es folgt also, daß die ersten Gegenstände der Kraftübung so gewählt werden müssen, daß sie ebenso sehr Körper als Geist beschäftigen und in dem zarten Alter mehr jenen als diesen. . . . Man darf die Kinder nur gleich nach geendigter Schulzeit unbemerkt bei den Unterhaltungen, die sie sich wählen, verfolgen, und man wird leicht entdecken, wie man sie hätte in der Schule beschäftigen sollen, um ihnen den Aufenthalt zugleich angenehm und nützlich zu machen. Die Knaben wird man an einer Gosse finden, wo sie durch einen kleinen Damm das Wasser aufschwellen, ein Rädchen davor legen, und sich über die Bewegung, die sie bewirkten, freuen; oder sie höhlen ein überhängendes Ufer zu einem Ofen aus, bauen sich eine kleine Hütte oder spannen sich an einen kleinen Wagen und führen Holz und andere Massen von einem Orte zum andern; sie wählen nach ihrer mehrern oder mindern Kühnheit den leichteren oder beschwerlicheren Weg. Die Mädchen beschäftigen sich mit Puppen, und sollten sie auch nur aus Moos und bunten Blättern zusammengebunden sein; sie ahmen die Geschäfte der Küche nnd der Haushaltung in ihren Spielen nach; kurz, sie wollen etwas schaffen, und in dieser Wirksamkeit finden sie Freude und Erholung, die sie für das Stillsitzen in der Schule entschädigt. Kann uns das nicht belehren, wie wir die kleinen Menschen beschäftigen sollten?"

Ein anderer Vorteil, den die Einrichtung einer Industrieklasse der Lernschule bot, war, daß sie eine Teilung der oft übergroßen Anzahl von Kindern in einzelne Klassen und somit eine Erleichterung der Schularbeit ermöglichte.

Die Verbindung der Arbeitsklasse mit der Lernschule war aber überall nur eine äußerliche. An die Herstellung innerer Beziehungen zwischen der Handarbeit und den theoretischen Unterrichtsgegenständen, wie eine solche von Blasche und Heusinger erstrebt wurde, dachte niemand.

Daß die Einführung von Industrieschulen, besonders in den ländlichen Gegenden, auf bedeutende Schwierigkeiten stieß, läßt sich denken. Neben dem Mangel an geeigneten Lehrkräften waren es vorzugsweise die Aufbringung der nötigen Geldmittel, sowie, nicht in letzter Linie, die Vorurteile der Gemeinden, welche eine kräftige Entwickelung des neuen Instituts verhinderten. In einem Berichte des brandenburgischen Oberkonsistoriums vom 13. Juni 1799 heißt es in Bezug darauf, daß nach den eingegangenen Berichten „die Einführung der Industrieschule auf dem eigentlichen platten Lande in vielen Gegenden sehr erhebliche Schwierigkeiten finde, indem die Gemeinden schwerlich sogleich von der Vorteilhaftigkeit eines solchen Institutes und von der Richtigkeit ihrer Vorurteile dagegen zu überzeugen sein möchten." Nach Krünitz' Encyklopädie (Bd. 62, S. 115) gab die Gemeinde Scharnebek im Lüneburgischen, wo 1792 eine Arbeitsschule eingerichtet werden sollte, dem Prediger ihre Abneigung gegen eine solche Neuerung zu erkennen und erklärte, daß sie nicht willens wäre, ihre Kinder in diese Schule zu schicken, da dieselben durch die Industrieschule im Christentum versäumt werden dürften. Unter diesen Umständen war es natürlich, daß ein nicht unbedeutender Teil der bestehenden Industrieschulen nur

kümmerlich sein Bestehen fristete [1]). In den Unruhen der Kriegsjahre gingen die meisten zu Grunde.

8.

In gleichem Sinne, wie Kindermann in Böhmen und Wagemann im westlichen Niederdeutschland, wirkten in der Schweiz **Pestalozzi** und **Fellenberg.**

Schon in der gegen Ende des Jahres 1774 von Pestalozzi auf dem Neuhofe errichteten Anstalt zur Erziehung armer Kinder war Handarbeit, und zwar vorzüglich Baumwollenspinnen, das hauptsächlichste Erziehungsmittel. Über die Bedeutung desselben für die Auferziehung der Armen spricht Pestalozzi ausführlich in seinen „Briefen an Herrn N. E. T. über die Erziehung der armen Landjugend" (Ephemeriden 1777, Seyffarth, Bd. 8) „der Arme," heißt es darin, „ist mehrenteils arm, weil er zur Erwerbung seiner Bedürfnisse nicht auferzogen ist. Man sollte hier die Quelle stopfen. Der Endzweck in der Auferziehung der Armen ist neben der allgemeinen Auferziehung des Menschen in seinem Zustand zu suchen. Der Arme muß zur Armut auferzogen werden. . . . Wenn diese Kinder bei armen Eltern, in armen Hütten lebten, so würden sie notwendig an alle diese Einschränkungen so gewohnt, daß sie ihnen nicht beschwerlich sein würden; sie würden unter diesen Beschwerlichkeiten ruhig und glücklich leben können. Eine gute Auferziehungsanstalt soll ihnen diese Ruhe, diese Zufriedenheit nicht rauben. Und das würde geschehen, wenn der Menschenfreund, der arme Kinder auferziehen will, nicht genugsame Kenntnisse der Armut und ihrer Hilfsmittel hat; wenn er nicht in der ganzen Führung einer solchen Anstalt mit Lebhaftigkeit immer sich vorstellt, diese Kinder werden einst arme Leute sein; sie werden sich in der Art, sich zu erhalten, nach den Ressourcen bequemen müssen, welche nach den Lokalumständen eines jeden Distrikts den Armen offen stehen. Er muß die größte Weisheit seiner Anstalt darin suchen, daß die Fertigkeiten bei ihnen ausgebildet werden, die an dem Orte ihres künftigen Lebens die wahrscheinlichste, sicherste Quelle ihres Unterhalts sein werden. . . . Ich glaube, die allernatürlichsten, einfältigsten und sichersten Erziehungsanstalten wären, wenn Partikularen solche Anstalten mit irgend einer Art bürgerlicher Gewerbsamkeit verbänden." „Daß es möglich ist, sehr frühe mit Auferziehungs-vues Gewerbsamkeit zu verbinden, ist unleugbar. Man sieht, in welchem Alter städtische Kinder nähen, stricken, lismen (d. h. stricken) und Landkinder Baumwolle spinnen. Vom sechsten Jahr geht ihre Brauchbarkeit zur Industrie an und steigt bis in das achtzehnte. Diese Verdienstfähigkeit sollte in der Auferziehung des Armen so frühe, so ganz genützt werden, als es mit vernünftigen Erziehungsgrundsätzen zu verbinden möglich ist." „Wenn ich aber die Auferziehung der Armen gewisser Gegenden der Gewerbsamkeit zu unterwerfen anrate, so sage ich damit nicht, daß ich anrate, diese Kinder in je die näheſten Fabriken zu senden, wo es wahr ist, daß sie in einer ungesunden Luft zu Maschinen gebraucht werden, wo sie von Pflicht und Sitten nichts hören, wo ihr Kopf, ihr Herz und ihr Körper gleich erdrückt oder wenigstens unentwickelt und ungebaut bleibt. Davor bewahre mich Gott, solche Ressources für die Auferziehung des

---

[1]) Unter dem 27. September 1805 erschien folgende Bekanntmachung der kurfürstlichen Landesdirektion zu Würzburg: „Nachdem bei dem Schulkommissariate ganz unrichtige Industrietabellen eingereicht, auch der Industrieunterricht ganz versäumt worden ist, so wurden die dabei befangenen Ortsvorsteher und Lehrer mit der Strafe eines scharfen Verweises und der Bestreitung der Untersuchungskosten, dann ferner der Erlegung von 30 Fl. zum Besten der Industrieanstalten belegt."

Armen ihm genugthuend zu glauben. . . . Ich möchte den in der Fabrikindustrie liegenden größeren Abtrag der Verdienstfähigkeit des Menschen als Mittel zur Erzielung wahrer, wirklicher Erziehungsanstalten, die den ganzen Bedürfnissen der Menschheit genugthäten, gebrauchen, und hier bin ich nicht der Meinung, daß es bei solchen Gewerbsamkeits-vues weniger möglich sei, sittliche Endzwecke zu erreichen als bei jeden andern Erziehungsanstalten. . . . Die Lehren und Fertigkeiten, die zu entwickeln jede Auferziehung des Armen hinzwecken soll, werden die wahren, eigentlichen Grundstützen der Anstalt sein; die Angewöhnung einer ununterbrochenen, überlegten, mit Ordnung geleiteten Thätigkeit, die feste, abgenötigte, richtige Tagesarbeit, die ganze Genugsamkeit dieser Tagesarbeit zum genossenen Unterhalt, äußerste Sparsamkeit in aller Art, die Angewöhnung der wohlfeilsten Speisen, die ordentlichste Abteilung derselben, Genauigkeit selbst im Gebrauch der ersten Lebensbedürfnisse, in Holz und Salz, Licht, Butter, alle diese der Auferziehung des Armen wesentliche Lehren und Einschränkungen werden der Ökonomie des Unternehmers ebenso wesentlich sein, indem, wenn er bei 50 Personen täglich einen Batzen mehr oder weniger Verbrauch auf eine Person rechnet, ihm dieses einen Unterschied von M. 1000 in seiner Jahresausgabe machen wird. So stark werden für ihn die Beweggründe sein, genaue Sparsamkeit, Ordnung, festgesetzte Thätigkeit und berichtigten Abtrag der Arbeitsamkeit in der Anstalt festzusetzen. Hier würde jede Art von Unvorsichtigkeit gegen die ersten Grundsätze der Auferziehung des Armen auffallende Folgen haben; es wäre keine Art von Endzwecken zu erreichen, wenn hier nicht schneller, folgsamer Gehorsam, Beugsamkeit, Ordnung und Stille festgesetzter Ton der Anstalt wäre." „Welchen Einfluß auf die Gesundheit und körperliche Stärke des Armen würde es haben, wenn man also seine Auferziehung dem Geist der Industrie unterwürfe! Wie angenehm ist es mir, hierüber nach dreijähriger Erfahrung sagen zu können, daß eine vernünftige und mit Menschenliebe geleitete Industrie dem Wachstume des Menschen gar nicht und seinen Kräften bei weitem nicht so sehr schadet, als man gemeiniglich annimmt. Ich habe vielfache Erfahrung, daß in Müßiggang und Elend serbende (d. h. siechende) Kinder bei anhaltendem Spinnen zum schönsten Wuchs und zu Kräften gelangt sind. Dabei aber versteht sich, daß meine Meinung dahin geht, ihre Kräfte durch stärkende Leibesübungen zu erhalten, ihnen den Genuß stärkender Spiele, wenn sie ihren Pflichten genuggethan haben, zu gönnen und, soviel die Natur der Anstalt erdulden mag, den kleinen Feld- und Küchengartenbau mit ihr zu verbinden."

Daß es Pestalozzi um keine bloße Abrichtung der Armenkinder zu industriellen Arbeiten, sondern vor allem andern um Ausbildung ihrer Körperkräfte zu thun war, ersehen wir auch aus einem später entstandenen Aufsatze, welcher in der „Wochenschrift für Menschenbildung" (1807—1811) unter dem Titel „Bild eines Armenhauses" erschien (Seyffarth, Bd. 18). Dort heißt es: „Stärke und Gewandtheit sei das erste, das vorzüglichste Ziel ihrer Erziehung. Ihre Gymnastik sei vielseitig, aber in ihrem Wesen fest von den einzelnen Bewegungen des Leibes, die seine künftige Arbeitsgattung erfordert, ausgehend und dieser untergeordnet. . . . Man lenke daher die Thätigkeit des für seine Bestimmung zu bildenden Armen früh auf Bewegungen hin, die, indem sie ihn zu einzelnen Arbeitsgewandtheiten bilden, seinen Körper im allgemeinen und ganzen Umfange ansprechen und die Kräfte der Glieder im Zusammenhang entfalten. Hierin darf man dem armen Kind nicht mangeln. Seine Kräfte müssen in harmonischer Allgemeinheit und in allgemeiner Harmonie entfaltet werden . . . Es ist für den guten Erfolg seiner Menschlich-

keitsbildung dringend, daß er im kindlichen Alter in keinem Fall durch das anhaltende Treiben einzelner, seine Kräfte im allgemeinen nur schwach und einseitig ansprechenden feineren Arbeitsgattungen in der kraftvollen Entfaltung seiner allgemeinen Anlagen gelähmt und gefährdet werde."

Nach Pestalozzi's Ansicht gehört die Handarbeit nicht nur in die geschlossene Erziehungsanstalt, sondern auch in die öffentliche Armenschule. Es geht dies aus „Lienhard und Gertrud" hervor, in welchem Werke erzählt wird, daß Glülphi, der Schulmeister von Bonnal, in seiner neuen Schule Hobelbänke, Drehstühle, eine Schmiede, Spitztrucken und Arbeitstische aufstellen ließ, „um seine Kinder sogleich thatsächlich in den wesentlichen Fertigkeiten des bürgerlichen Berufslebens zu üben"; denn er hielt dafür, „die Schulbildung müsse die Lücken, welche die zum Teil einseitige und beschränkte Ausbildung der Arbeits- und Berufsfertigkeiten, die das häusliche Leben zu erteilen vermag, offen läßt, auf alle Weise auszufüllen trachten". „Mit jedem Tage ward ihm heiterer (d. h. klarer), die Arbeitsamkeit, die physische Thätigkeit unsers Geschlechts sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfangs unserer Kräfte zu einer einzigen gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit. Alle Tage sah er mehr, wie die Arbeitsamkeit den Verstand bildet und den Gefühlen des Herzens Kräfte giebt; wie sie das den Kräften und der Reinheit des Lebens tödliche Schweifen der Sinne verhütet, der Einbildungskraft die Thore ihrer Verirrungen zuschließt, den eitlen Zungen die Spitze ihrer Geschwätzigkeit abstumpft, den Pflichtsinn unserer Natur vor seinem Verderben bewahrt und von den Schwächen zurückführt, unser Maulbrauchen über das Thun für das Thun selber, und unser Geschwätz über Heldengröße für Heldengröße, und unser nichtiges Träumen über die göttlichen Kräfte des Glaubens und der Liebe für diese Kräfte selber anzusehen. Diese höheren Ansichten über die menschliche Ausbildung waren es, warum er Drehstuhl, Hobelbank, Spitztrucken, Nähkissen rc. in seine Schule aufnahm". (Lienhard und Gertrud. Letzte Ausg. Werke, herausg. von Mann 1. Aufl. II. S. 426).

Wie aus den letzten Worten Pestalozzis hervorgeht, sah derselbe, wenigstens in seinen späteren Jahren, die Handarbeit keineswegs vom praktischen Standpunkte ausschließlich, nämlich lediglich als die beste Vorbereitung für das spätere Leben seiner Armenkinder, an, vielmehr galt ihm die Arbeit immer mehr als wirkliches Bildungsmittel, ja, wie er sich ausdrückt, als das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Vereinigung des ganzen Umfanges unserer Kräfte zu einer einzigen gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit. Die Arbeit, d. h. die nicht mechanische, die mit Bewußtsein getriebene Arbeit, ist es ja, welche ermöglicht, daß sich das Denken in Thun umsetzt. Sie überbrückt die Kluft zwischen Verstand und Willen, zwischen Theorie und Praxis, in der Pestalozzi eine Hauptquelle des Elends unter den Menschen erblickte. Somit ist Arbeitsamkeit das Mittel, durch welches die harmonische Ausbildung des Menschen, in welcher der edle Schweizer das Ziel der Erziehung sah, oder die Kraft der Menschenbildung, wie er oben schreibt, erreicht werden kann.

Pestalozzi war nicht glücklich in der Ausführung seiner Ideen. Schon 1780 mußte er notgedrungen die seit etwa sechs Jahren auf seinem Gute Neuhof bestehende Armenindustrieschule auflösen. Das Unternehmen, zu dessen Leitung ihm vor allem praktisches Geschick fehlte, hatte ihm nichts als viel Verdruß und eine bedeutende Schuldenlast eingebracht. In Stanz war er wohl bemüht, Industrieunterricht einzuführen; die Auflösung der Anstalt aber ließ es kaum zu einem Anfange kommen. Das Verdienst, die Ideen Pestalozzis in weitem Umfange verwirklicht zu haben, gebührt **Emanuel von Fellenberg.**

Dieser edle Mann, der an Lebensklugheit und praktischem Blick sein Vorbild weit überragte, hatte 1810 auf seinem Gute Hofwyl eine Armenerziehungsanstalt gegründet. Wie Pestalozzi, war auch er durch die Not des Volkes und den Wunsch, ihm aufzuhelfen, zu seinem Unternehmen bewogen worden. Die wachsende Armut und die damit im Bunde stehende Verwilderung der niederen Volksschichten hatte ihm den Gedanken an eine „Abscheidung der aufwachsenden Generation von der Verdorbenheit der Zeit und die Erziehung derselben zu einer würdigen Erfüllung der jedem Menschen durch seine Geburt und noch mehr durch seine Fähigkeiten und die auf ihn einwirkenden Umstände angewiesenen Bestimmung" [1]) nahegelegt. Seine Anstalt sollte einen Anfang zur allgemeinen Verwirklichung dieser Idee darstellen. In dieselbe wurden zuerst nur verwahrloste Knaben, selbst jugendliche Verbrecher, späterhin aber auch Kinder wohlhabenderer Eltern, welche Pension zahlten, aufgenommen. Das Haupterziehungsmittel war landwirtschaftliche Arbeit. „Es ist uns," schreibt Fellenberg, „in dieser Beziehung von besonderer Wichtigkeit, unsere Industriezöglinge, so bald wie möglich, sowohl mit den Zwecken, nach welchen sie im Berufe streben sollen, vertraut gemacht zu wissen, als mit den Behelfsmitteln, durch welche die Hindernisse eines guten Erfolges zu beseitigen oder zu überwinden sind; zur Festhaltung im gegebenen Berufe liegt viel daran, daß jedem Menschen die allgemeineren Verhältnisse, der Wert und die Würde der ihm zuteil gewordenen Aufgabe zur klaren Einsicht gebracht und innig ans Herz gelegt werden; nicht daß sich der Mensch damit brüste, sondern auf daß er seinen Beruf gehörig achte, ihn ehre und ihm auch von Tag zu Tag würdiger zu entsprechen strebe. Die Not zwang uns übrigens, unsere Elementarerziehungsmittel in des Broterwerbs eignem Gange aufzufinden [2]); so ward die Berufsbildung bei unsern Armenkindern von frühester Jugend an aufs innigste mit ihrer Elementarerziehung verflochten, und wir fanden, daß dies im landwirtschaftlichen Spielraum, beim vervollkommneten Landbau, über alle unsere Erwartungen befriedigend angehe. . . . Die broterwerbenden Arbeiten unserer Kinder werden um so mehr als Erziehungsmittel zum Berufsgeschäft gemacht, das sie von ihrer frühen Jugend an aufs vollkommenste zu betreiben haben, je wichtiger es unserer Armenerziehung, selbst um ihrer moralischen Zwecke willen, sein muß, die produktiven Vermögen ihrer Zöglinge so weit zu steigern, daß sie hinreichen, allen ihren Bedürfnissen, den gesellschaftlichen, wie den persönlichen, selbständig genugzuthun" [3]). Im Winter traten an die Stelle der landwirtschaftlichen Beschäftigungen andere Arbeiten, wie Stroh- und Korbflechten, Stricken ꝛc. Der theoretische Unterricht war in die Erholungsstunden gelegt. Dennoch waren die Ergebnisse auch in dieser Hinsicht keine unbefriedigenden. „Referent hat", schreibt Hirzel in dem schon erwähnten Aufsatze, „so oft er in einem dritthalbjährigen Aufenthalte in Hofwyl dem Unterricht der Armenschule angewohnt oder die Knaben hat in die Unterrichtsstunden ab- und zugehen sehen, eine Munterkeit, Fröhlichkeit und Frische wahrgenommen, welche bei dem Gedanken, daß dieselben eben von der Handarbeit und zum Teil von sehr anstrengender, herkamen, höchst überraschend war und sich nur erklären ließ

---

[1]) Fellenberg, Darstellung der Armen-Erziehungsanstalt in Hofwyl (Aarau, 1813), S. 8.

[2]) Fellenbergs Prinzip war, daß sich die Schule durch die Arbeit der Zöglinge selbst erhalte. Er war jederzeit überzeugt davon, daß bei seiner Anstalt dies auch thatsächlich der Fall sei. Andere bezweifeln es (vergl. Hirzels Aufsatz über F. in Schmids Encykl., Bd. II, 1. Aufl., S. 352).

[3]) Fellenberg, Darstellung ꝛc., S. 49 und 52.

aus der inneren Freude, welche ihnen der Unterricht gewährte, sowie freilich auch aus der verhältnismäßig behaglicheren Situation, in welche der Arbeiter beim Unterricht übergeht. Dabei muß bemerkt werden, daß Tüchtiges geleistet wurde. Referent hat große Reliefs von Teilen der Schweiz gesehen, von den geschickten Händen dieser Arbeiter gefertigt. Einzelne Zöglinge dieser Armenschule wurden als Erzieher und Lehrer an den höheren Anstalten benützt und haben sich später als Lehrer in der Schweiz vorteilhaft ausgezeichnet". Wehrli, der hochverdiente Gehilfe Fellenbergs bei Leitung der Armenschule, eine ausgezeichnete Lehrkraft, wußte auch die Arbeitsstunden für die Geistesbildung der Zöglinge auszunutzen. Auf dem Felde erzählte er belehrende Erzählungen, ließ Rechenaufgaben lösen und suchte besonders in der Feldarbeit selbst Anknüpfungspunkte für weitergehende Belehrungen aufzufinden. Er erklärte den Knaben die Beschaffenheit der vorkommenden Bodenarten, leitete sie zur Untersuchung derselben in Hinsicht auf Zusammenhang, Schwere, wärme- und wasserbewahrende Kraft, chemische Wirkungen 2c. an, machte sie auf die Merkmale der gefundenen Pflanzen aufmerksam, erklärte ihnen die Naturerscheinungen, brachte ihnen gelegentlich der Absteckung von Ackerbeeten und dergl. gewisse Grundbegriffe aus der Geometrie bei 2c. Auf diese Weise erreichte er nicht nur, daß den Zöglingen die an und für sich ziemlich einförmige Arbeit interessant wurde, sondern auch, daß jene Kenntnisse mehr als bloßes Wortwissen wurden, indem sie in unmittelbare Verbindung mit der praktischen Beschäftigung traten. „Kein anderer Beruf", sagt Wehrli, „giebt so viel Stoff und Gelegenheit zum Vergleichen und Unterscheiden, zu vielseitigen Ansichten, scharfen Beobachtungen, Verbindungen, Trennungen, Schlüssen, so viel Gelegenheit zum Dank, zur Liebe und Verehrung des Allvaters und zur Veredlung des Gemüts, als der Landbau" [1]).

---

[1]) Gleichsam die Theorie zu der Praxis Fellenbergs finden wir in **Fichtes** Reden an die deutsche Nation, wo es in der zehnten Rede heißt: „Ein Haupterfordernis dieser neuen Nationalerziehung ist es, daß in ihr Lernen und Arbeiten vereinigt sei, daß die Anstalt durch sich selbst sich zu erhalten den Zöglingen wenigstens scheine, und daß jeder in dem Bewußtsein erhalten werde, zu diesem Zwecke nach aller seiner Kraft beizutragen. Dies wird, durchaus noch ohne alle Beziehung auf den Zweck der äußeren Ausführbarkeit und der Sparsamkeit hierbei, die man unserem Vorschlage ohne Zweifel anmuten wird, schon unmittelbar durch die Aufgabe der Erziehung selbst gefordert; teils darum, weil alle, die bloß durch die allgemeine Nationalerziehung hindurchgehen, zu den arbeitenden Ständen bestimmt sind, und zu deren Erziehung die Bildung zum tüchtigen Arbeiter ohne Zweifel gehört;- besonders aber darum, weil das gegründete Vertrauen, daß man sich stets durch eigne Kraft werde durch die Welt bringen können und für seinen Unterhalt keiner fremden Wohlthätigkeit bedürfe, zur persönlichen Selbständigkeit des Menschen gehört und die sittliche, weit mehr als man bis jetzt zu glauben scheint, bedingt. Diese Bildung würde einen anderen, bis jetzt auch in der Regel dem blinden Ungefähr preisgegebenen Teil der Erziehung abgeben, den man die wirtschaftliche Erziehung nennen könnte, und der keineswegs aus der dürftigen und beschränkten Ansicht, über welche einige unter Benennung der Ökonomie spotten, sondern aus dem höheren sittlichen Standpunkte angesehen werden muß . . . Man erkundige sich nur näher nach den Personen, die durch ehrloses Betragen sich auszeichnen; immer wird man finden, daß sie nicht arbeiten gelernt haben oder die Arbeit scheuen, und daß sie noch überdies üble Wirtschafter sind. Darum soll der Zögling unserer Erziehung an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er der Versuchung zur Ungerechtigkeit durch Nahrungssorgen überhoben sei, und tief und als allererster Grundsatz der Ehre, soll es in sein Gemüt geprägt sein, daß es schändlich sei, seinen Lebensunterhalt einem anderen, denn seiner Arbeit, verdanken zu wollen . . . Die Hauptarbeit ist die Ausübung des Acker- und Gartenbaues, der Viehzucht und derjenigen Handwerke, deren sie in ihrem kleinen Staate bedürfen . . . Die Hauptrücksicht hierbei ist die, daß sie, soweit möglich, in seinen Gründen verstehen müssen, was sie treiben, daß sie die zu ihren Geschäften nötigen Kenntnisse von der Erzeugung der Pflanzen, von den Eigenschaften und Bedürfnissen des tierischen Körpers, von den Gesetzen der Mechanik schon erhalten haben. Auf diese Art wird teils ihre Erziehung schon ein folge-

Die Fellenberg'schen Anstalten, welche im Laufe der Zeit zu einer wirklichen Schulkolonie heranwuchsen [1]), erregten schon frühzeitig die Aufmerksamkeit weiterer Kreise. 1813 bereits erklärte eine aus den angesehensten Vertretern der Schweizer Kantone zusammengesetzte Kommission, welche auf Fellenbergs Veranlassung seine Schule besucht und einer eingehenden Prüfung unterzogen hatte, „daß sie alle Erwartungen übertreffe, und daß dadurch der Beweis geliefert sei, wie unter einem tüchtigen Lehrer und Führer auf solche Weise die so bedauernswürdige Klasse armer, vernachlässigter Kinder mit geringen Kosten zu thätigen und wohlgesinnten Bürgern überall erzogen werden könne, wo eine ausgebreitete verbesserte Landwirtschaft den Kleinen zweckmäßige Beschäftigung gäbe". Die Anstalt wurde in der folgenden Zeit vielfach von Fremden besucht und durch Spenden reicher Gönner unterstützt. Immer mehr sah man sie als Musteranstalt für Armenschulen an. Aus andern Kantonen, aber auch aus Würtemberg und andern deutschen Staaten, sowie aus Holland sandte man Jünglinge zu Fellenberg, um sie dort zu Armenlehrern ausbilden zu lassen. Er selbst richtete in den Dreißigerjahren auf eigne Kosten Bildungskurse für je hundert Schweizer Lehrer an seiner Anstalt ein. Selbst nach England drang der Ruf der Hofwyler Schule. Brougham, Mitglied des Parlaments, hatte Fellenberg besucht und erstattete darüber 1818 dem Parlament einen ausführlichen Bericht.

Fellenbergs Plan war mit Errichtung seiner Anstalt keineswegs abgeschlossen. Wie schon angedeutet, sollte dieselbe nichts anderes als ein Anfang und ein Muster der Reformen sein, welche ihr verdienter Gründer auf dem Gebiete der Armenerziehung anstrebte. Glücklicher als Pestalozzi, konnte er noch bei Lebzeiten die Freude genießen, seine Ideen vielfach in der Schweiz wie im Auslande, vorzugsweise in England, ausgeführt zu sehen. Besonders nach dem Hungerjahre 1817 wurden in der Schweiz an verschiedenen Orten Armenerziehungsanstalten nach dem Muster der Hofwyler Schule errichtet,

---

gemäßer Unterricht über die Gewerbe, die sie künftig zu treiben haben, und es wird der denkende und verständige Landwirt in unmittelbarer Anschauung gebildet, teils wird schon jetzt ihre mechanische Arbeit veredelt und vergeistigt, sie ist in eben dem Grade Beleg in der freien Anschauung dessen, was sie begriffen haben, als sie Arbeit um den Unterhalt ist, und auch in Gesellschaft mit dem Tiere und der Erdscholle bleiben sie dennoch im Umkreise der geistigen Welt und sinken nicht herab zu den letzteren. — Das Grundgesetz dieses kleinen Wirtschaftsstaates sei dieses, daß in ihm kein Artikel zu Speise, Kleidung rc., noch, soweit dies möglich ist, irgend ein Werkzeug gebraucht werden dürfe, das nicht in ihm selbst erzeugt und verfertigt sei. Bedarf die Haushaltung einer Unterstützung von außen, so werden ihr die Gegenstände in Natur, aber keine anderer Art, als die sie auch selbst hat, gereicht, und zwar ohne daß die Zöglinge erfahreu, daß ihre eigne Ausbeute vermehrt worden, oder daß sie, wo das letztere zweckmäßig ist, es nur als Darlehen erhalten, und es zu bestimmter Zeit wieder zurückerstatten. Für diese Selbständigkeit und Selbstgenügsamkeit des Ganzen arbeite nun jeder einzelne aus aller seiner Kraft, ohne daß er doch mit demselben abrechne, oder für sich auf irgend ein Eigentum Anspruch mache. Jeder wisse, daß er sich dem Ganzen ganz schuldig ist, und genieße nur oder darbe, wenn es sich so fügt, mit dem Ganzen. Dadurch wird die ehrgemäße Selbständigkeit des Staates und der Familie, in die er einst treten soll, und das Verhältuis ihrer einzelnen Glieder zu ihnen, der lebendigen Anschauung dargestellt und wurzelt unaustilgbar ein in sein Gemüt."

[1]) Schon seit 1808 bestand eine Erziehungs- und Bildungsanstalt für Söhne höherer Stände, welche bis in die Zwanzigerjahre von Söhnen des höchsten Adels aus ganz Europa, später besonders von Söhnen industrieller Familien, auch aus England, Frankreich, Italien, Spanien, Amerika rc., besucht wurde. 1830 entstand eine Mittel- oder Realschule für Kinder der mittleren Stände, noch früher eine weibliche Erziehungsanstalt, welche von der Gattin und den Töchtern Fellenbergs geleitet wurde, und endlich in seinen letzten Jahren eine Kleinkinderschule, deren Gründung eine der Lieblingsideen Fellenbergs verwirklichte.

welche gleichfalls die Landwirtschaft als Haupterziehungsmittel ansahen. Solcher „Wehrlischulen," wie man sie dem verdienten Lehrer der Hofwyler Anstalt zu Ehren nannte, gab es 1868 in der Schweiz noch 40, von denen 9 ausschließlich für Knaben, 4 ausschließlich für Mädchen und die übrigen für Knaben und Mädchen bestimmt waren. Die einzelnen Anstalten zählten je 16 bis 90 Zöglinge. Die Erziehungskosten berechneten sich verschieden; auf ein Kind kamen 100—450 Frcs. Diese Schulen waren ganz ausschließlich auf Landwirtschaft gegründet. Auf ein Kind wurde gewöhnlich 1—2 Juchart Acker (à 40000 Quadratfuß) gerechnet [1]).

Die Grundsätze der Hofwyler Anstalt wurden für die meisten der seit 1830 in Deutschland, Frankreich, Belgien und England entstandenen Rettungshäuser für verwahrloste Kinder maßgebend [2]). Auch in diesen Anstalten stand der Betrieb der Landwirtschaft im Vordergrunde. In Deutschland ist vorzugsweise das Rauhe Haus in Horn bei Hamburg zu nennen, welches 1833 von Joh. Heinr. Wichern gegründet wurde. Die Einrichtung dieser Anstalt hat den meisten der später entstandenen deutschen Rettungshäuser als Muster gedient. Die Zöglinge des Rauhen Hauses werden nicht nur zu Haus- und Feldarbeiten angehalten, sondern haben zugleich alle für die Anstalt und ihre Glieder nötigen Handwerksarbeiten zu besorgen. Man findet darum in Horn Werkstätten für die verschiedensten Gewerbe: eine Wollspinnerei, eine Schusterei, eine Pantoffelmacherei, eine Schneiderei, Tischlerei ꝛc. Selbst das Aufführen der Gebäude und der Ausbau derselben ist Sache der Anstaltsglieder. Der verdiente Gründer des Hauses hielt die Arbeit sehr hoch. Die Kinder, schreibt er, lernen dabei, daß die Arbeit ein höheres Bedürfnis befriedigt als das des bloßen Gelderdienens; daß ihr Inhaber in ihr selbst ein unverlierbares Kapital besitzt, dessen Bewahrung seinen guten Namen begründet und ihn in Ehren hält, mit dem er sich selbst seine Existenz begründen kann.

Ähnlich eingerichtet, wenn auch mehr den landwirtschaftlichen Charakter bewahrend, ist die 1840 gegründete landwirtschaftliche Kolonie zu Mettray bei Tours, welche das Muster einer ganzen Reihe von Ackerbaukolonien wurde, die im Laufe der Vierzigerjahre an verschiedenen Orten Frankreichs errichtet wurden. In der Anstalt zu Mettray werden mehrere Hundert Knaben im Acker- und Weinbau, in der Seidenraupenzucht und verschiedenen mit der Landwirtschaft mehr oder minder zusammenhängenden Gewerben unterwiesen. Eine Nachbildung dieser Anstalt ist die von dem verdienstvollen Holländer Suringar gegründete Ackerbaukolonie bei Zütphen, gewöhnlich Niederländisch-Mettray genannt. In Belgien besteht seit 1849 eine aus Staatsmitteln errichtete Armenerziehungsanstalt zu Ruysselede. Dieselbe umfaßte 1851 bereits gegen 500 Zöglinge, Knaben und Mädchen. Die Hauptbeschäftigung derselben bildet auch hier die Bewirtschaftung des Landes und die Viehzucht. Daneben werden jedoch auch verschiedene zum Unterhalt der Kolonie nötige Gewerbe betrieben. Im Winter fertigen die Zöglinge auch Mustersammlungen für unterrichtliche Zwecke, z. B. die Stufen der Flachsbereitung,

[1]) Nach Riecke in Schmids Encykl., Bd. X, S. 297. Auch diejenigen Armenerziehungsanstalten der Schweiz, welche nicht den Namen Wehrlischulen führen, sollen nach diesem Gewährsmanne mehr oder minder den Hofwyler Interessen Rechnung tragen, indem sie zum Teil auch Landwirtschaft (neben Industrie) betreiben.

[2]) Bereits im 16. Jahrhundert waren in Holland und Norddeutschland Anstalten errichtet worden, in denen man „ungeratene, den Eltern und Präzeptoren ungehorsame Kinder" unterbrachte. Nach dem Zeugnisse von Zeitgenossen wurden schon damals die darin befindlichen Knaben vorzugsweise mit Handarbeit beschäftigt.

der verschiedenen Sorten von Gespinnsten ꝛc., sowie Kasten mit Handwerkszeug, welche Gegenstände sodann an andere Schulanstalten teils verkauft, teils unentgeltlich verteilt werden. Auch in England entstanden in den Vierzigerjahren eine ganze Reihe ähnlicher Anstalten, meist zu dem Zwecke, verwahrloste Mädchen zu Dienstboten heranzubilden und sie geschickt zu machen, der Haushaltung eines Arbeiters vorzustehen. Die Anleitung zu den verschiedensten Arbeiten im Hause, in der Küche und im Stalle bildet den Hauptbestandteil der Erziehung.

9.

Einen neuen Aufschwung nahm das seit den Kriegsjahren darniederliegende Industrieschulwesen in Deutschland nach dem Teuerungsjahre 1817. Man hatte in diesem Jahre die Erfahrung gewonnen, daß eine Wiederkehr des Notstandes in erster Linie durch Erhöhung der Erwerbsfähigkeit des Volkes verhindert werden könne, und diesen Zweck glaubte man mit Recht durch Anleitung der Jugend zur Arbeit am ehesten erreichen zu können. So wurden denn in den Jahren nach 1817 zahlreiche Arbeitsschulen für Knaben und Mädchen an verschiednen Orten Deutschlands errichtet, besonders in Hessen-Darmstadt (in Erbach und Michelstadt), in Würtemberg und Nassau. In letzterem Ländchen zählte man 1825 schon an allen 639 Schulorten ebenso viele Industrielehrerinnen. In der Volksschulverfassung vom 24. März 1817 heißt es: „Für den Unterricht der weiblichen Jugend in den gewöhnlichen Arbeiten weiblicher Industrie und den Geschäften der Hausmütter im Bürgerstande, insoweit die Hausmütter denselben selbst zu besorgen außer Stande oder verhindert sind, soll in allen Gemeinden durch Fürsorge des Schulvorstandes auf dem nämlichen Wege Vorsehung geschehen.“ Den Knaben war es frei gestellt, an dem Strickunterricht in diesen Schulen teilzunehmen.

Die unter dem 20. August 1817 publizierte Schulordnung für die bayerische Pfalz ordnet gleichfalls an, daß „überall, wo es möglich sei, zugleich für den Industrieunterricht gesorgt werde,“ und zwar sollte derselbe Stricken, Nähen und Spinnen für die Mädchen, Baumzucht, Garten- und Feldbau für die Knaben umfassen.

In Würtemberg wurde 1824 die Einrichtung von Industrieschulen durch königlichen Kabinetsbefehl dringend empfohlen. Infolge dieser und einiger späteren Anregungen konnte man 1857 bereits in 1383 Gemeinden Industrieschulen für Mädchen sowohl wie Knaben vorfinden. Hauptsächlich wurde Stricken und Nähen getrieben, daneben aber auch Spinnen, Klöppeln, Stroharbeiten, Löffelschnitzen, Verfertigung von Schachteln ꝛc. Die Knaben erhielten meist Unterricht im Garten- und Obstbau. Diese Schulen standen jedoch in keiner Verbindung mit der eigentlichen Volksschule. Der Unterricht wurde, meist nur im Winter, an den schulfreien Nachmittagen, erteilt [1]).

Auch der Entwurf des Unterrichtsgesetzes, den der preußische Kultusminister von Altenstein im Jahre 1819 vorlegte, enthielt die Bestimmung, daß in allen Mädchenschulen ohne Ausnahme Handarbeitsunterricht erteilt werden solle. Bekanntlich gelangte dieser Entwurf nicht zur Annahme. Jedoch wurde dem Arbeitsunterrichte in der Folgezeit von mehreren Provinzial-Regie-

[1]) Nach Freihofer in Schmids Encyklopädie (1862, Bd. III, S. 686) bestand eine organische Verbindung zwischen Lern- und Arbeitsschule nur in einer einzigen würtembergischen Gemeinde, in Schlattstall, wo die eine Hälfte der Schüler vom Lehrer unterrichtet wurde, während eine Industrielehrerin die andere Hälfte gleichzeitig im Nebenraume beschäftigte.

rungen Aufmerksamkeit und Förderung zuteil. So verfügte 1828 die Frankfurter Regierung, daß die Schulinspektoren des Bezirks möglichst dahin wirken möchten, den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten mit dem übrigen Elementarunterrichte in Verbindung zu setzen. 1830 erschien ein Circularrescript der Regierung zu Köln, in welchem mit dem größten Nachdruck auf die Wichtigkeit dieses Unterrichts hingewiesen und zugleich eine ausführliche Widerlegung der gegen seine Einführung vorgebrachten Gründe gegeben wurde. „Fast allgemein finden wir,“ heißt es in dem Rescript, „über den fraglichen Gegenstand den Einwurf aufgestellt, die Kinder lernten, was sie an Handarbeit für ihr künftiges Gewerbe zu lernen hätten, von ihren Eltern oder von ihren Meistern, und es sei die Berücksichtigung dieses Gegenstandes von Seiten der Schule weniger dringend. . . . Verlangen wir Arbeiten, welche den Kindern schon in der Schule zum Erwerbszweige dienen können, um der Not ihrer Eltern und ihrem eignen Elende abzuhelfen, verlangen wir Arbeiten, welche die Eltern entweder selbst nicht oder doch sehr unvollkommen verstehen, durch deren Betrieb dem Notstande der Familie, dem Gewerbfleiße einer ganzen Gemeinde aufgeholfen werden kann, und zu deren Erlernen und Förderung die Schule die Gelegenheit darbietet, so muß dieser Einwurf als nichtig zurückgewiesen werden.“ Allein Vorurteile seien es, welche die Einführung des Industrieunterrichts bisher verhindert hätten. „Vorurteile verdienen aber bei der Einführung des Guten, wenn auch eine schonende Behandlung, doch keine die Ausführung hemmende Beachtung.“ Schon am 30. August 1830 ward der Kölner Regierung die Genugthuung zuteil, daß durch den Minister von Altenstein allen Regierungen empfohlen wurde, die Einführung des Unterrichts in weiblichen Arbeiten nach dem gegebenen Vorbilde anzustreben. Unter den infolge dieser Anregung ausgegangenen Verfügungen der einzelnen Bezirksbehörden verdient diejenige der Frankfurter Regierung vom 14. November 1831 besondere Beachtung, in welcher auch des Arbeitsunterrichts für Knaben gedacht und seine allgemeine Einführung empfohlen wurde. Infolge dieser Verordnungen gelangte denn auch in den meisten Bezirken des preußischen Staates der Unterricht in weiblichen Arbeiten ziemlich allgemein zur Einführung.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen noch die Arbeitsschulen in Holstein. Dort, auf den großherzoglich oldenburgischen Fideicommißgütern bei Eutin, waren bereits 1796 nach Aufhebung der Leibeigenschaft von dem damaligen Herzog Peter eine ganze Anzahl Arbeitsschulen für Mädchen eingerichtet worden. Jede derselben wurde von einer Lehrerin, meist der Frau des Schullehrers, geleitet und stand nach dem Willen des Stifters mit der Lernschule in möglichst enger Verbindung. 1828 erfolgte eine Reorganisation dieser Schulen, welche fortan nicht nur den Mädchen sondern auch den Knaben Gelegenheit zu nützlicher Beschäftigung gewähren sollten. Jede Anstalt bestand nun aus drei Abteilungen: einer Spinn-, Näh- und Strickschule für Mädchen, einer „Klüterschule“ [1]) für Knaben und einer Gartenschule für beide Geschlechter. Auch die kleineren Mädchen, welche in die eigentliche Arbeitsschule noch nicht eintreten konnten, wurden mit Wollezupfen, Charpiepflücken, Garnwickeln, Netzeknoten, Gürtelbandweben und andern Vorübungen auf die eigentlichen Handarbeiten beschäftigt. In der Klüterschule sollten die Knaben, wie in der herzoglichen Instruktion ausdrücklich bemerkt wird, nicht etwa zu Handwerkern gebildet werden; aber sie sollten dort im Gebrauch der verschiedenen Werkzeuge sowie in der Fertigung verschiedener

[1]) Das niederdeutsche „klütern“ ist das, was man in andern Gegenden Deutschlands „basteln“ nennt, also: kleine Hand- und Flickarbeit verrichten.

in der Haus- und Feldwirtschaft vorkommender Gerätschaften unterwiesen werden: Gefertigt wurden allerlei Holzarbeiten, wie Löffel, Stühle, Mulden, Salzgefäße, Schaufeln, Hacken, Spaten u. dergl. In der Gartenschule wurde vorzugsweise Obstbaumzucht getrieben. Diese Arbeitsschulen waren mit der Lernschule verbunden, und zwar sollten von den 6 Schulstunden am Tage in der Oberklasse 4 auf den Unterricht und 2 auf die Handarbeit, in der Mittelklasse 3 auf den Unterricht und 3 auf die Handarbeit und in der Unterklasse 2 auf den Unterricht und 4 auf die Handarbeit kommen. Das Arbeitsmaterial wurde von den Kindern vermögender Eltern mitgebracht, für die unvermögenden aus der herrschaftlichen Kasse angeschafft, wofür natürlich auch der Ertrag der gefertigten Arbeiten dieser anheimfiel. An einigen Orten erhielten die Armenkinder eine Vergütigung in Sparkassenscheinen, die ihnen bei der Entlassung aus der Schule ausgehändigt wurde. Daß diese Arbeitsschulen, deren 1851 sechzehn bestanden, trotz aller landesherrlichen Fürsorge doch nicht zu rechter Blüte gelangten, lag teils in der Unfähigkeit der Lehrer, teils in den Vorurteilen der Gemeinden, teils aber auch, und wohl vorzugsweise, in der Abneigung der geistlichen Schulinspektoren, sich mit der, nicht ihnen sondern den gutsherrlichen Behörden untergebenen Arbeitsschulen zu befassen. Trotz aller dieser Hindernisse scheinen dieselben aber doch segensreich gewirkt zu haben. Michelsen schreibt darüber [1]: „Thatsache ist es, daß eine Hausfrau in den hiesigen Gegenden (M. war Conrektor in Hadersleben) dem Mädchen entschieden den Vorzug giebt, das während ihrer Schulzeit die Arbeitsschule besuchte; daß die Mehrzahl der Konfirmandinnen das Tuch oder Kleid, welches sie an ihrem Konfirmationstage schmückt, das saubere Gesangbuch, welches sie in der Hand hält, dem Fleiße ihrer Hände während ihrer Schulzeit verdankt; daß die langen Streifen der bleichenden Leinwand neben den Wohnungen der Mehrzahl der Arbeiterfamilien, die Sauberkeit der zum Trocknen ausgehängten Wäsche, manche weiße Ärmel auf den Kornfeldern in der Hitze der Erntezeit, die ordentliche Kleidung der zur Schule wandernden Kinder redende Zeugnisse sind für unsere Schulen, deutlich redend für den, der es aus eigner Anschauung kennt, welch' reicher Segen hervorkeimt aus dem Hausfleiße der Frauen. . . . Verfasser hat sich oft mit Männern und Frauen hiesiger Gegend, namentlich aus Arbeiterfamilien, in ein Gespräch über ihre Schuljahre eingelassen und leider sehr oft die Erinnerung an die Wohlthaten, welche sie der Lehrschule danken, fast verschwunden gefunden, während der Segen der Arbeitsschule in lebendiger Dankbarkeit in ihnen fortlebte oder doch willig zugestanden wurde" [2]).

In seiner späteren Stellung als Leiter des Lehrerseminars in Alfeld versuchte Dr. Michelsen, auch dort die holsteinische Arbeitsschule einzubürgern. In einem Schriftchen „Wie nimmt die Schule teil am Kampfe gegen den Pauperismus (Hildesheim 1854)" berichtet er über eine seit 1852

---

[1]) Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen. Von Dr. Konrad Michelsen (Eutin 1851).

[2]) Jetzt bestehen auf den oldenburgischen Fideicommißgütern nur noch die Arbeitsschulen für Mädchen, diejenigen für Knaben sind längst eingegangen. Klüterschulen für Knaben giebt es in der Provinz Schleswig-Holstein noch vier auf dem Gute Bothkamp (Kreis Kiel), eingerichtet von dem Besitzer desselben, dem Kammerherrn von Bülow. Sie sind ganz unabhängig von der Lernschule. Die Knaben werden ein- bis zweimal wöchentlich in der schulfreien Zeit von einem Handwerker, dem sogenannten Klütermeister, in einem bei der Schule gelegenen Schuppen im Anfertigen von hölzernen Gerätschaften unterrichtet. In Schubye an der Schlei besteht eine 1850 vom Prinzen Karl von Glücksburg eingerichtete Gartenbauschule, in welcher die Schulknaben wöchentlich zwei Stunden Unterricht im Gartenbau vom Lehrer empfangen.

mit der seminarischen Freischule in Alfeld verbundene Arbeitsanstalt, in welcher Knaben und Mädchen im Spinnen, Stricken, Nähen, Stopfen und Flicken unterwiesen wurden. —

Charakteristisch für das Industrieschulwesen dieser Zeit ist es, daß man — vereinzelte Ausnahmen abgerechnet — die Einfügung der Arbeitsklassen in die Lehrschule nicht mehr mit demselben Nachdruck betont, wie dies früher geschehen war. In der Regel begnügt man sich damit, selbständige, mit der Schule nicht zusammenhängende Beschäftigungsanstalten für die Armenjugend einzurichten. Die Leitung derselben liegt selten in den Händen wirklicher Pädagogen; meist wird sie Handwerkern und weiblichen Kräften überlassen. Die Arbeitsstunden liegen in der schulfreien Zeit. Nur noch hergebrachter Weise, nicht aus inneren Gründen führen diese Anstalten den Namen Arbeits*schulen*. Ferner ist charakteristisch, daß Arbeitsunterricht für *Knaben* immer seltener wird, dagegen der Unterricht in *weiblichen* Arbeiten an Verbreitung gewinnt und endlich in der neuesten Zeit zu einem obligaten Lehrgegenstande der öffentlichen Schule wird.

Die Ursache hiervon ist in nichts anderem zu suchen, als daß man immer mehr davon zurückkam, die Handarbeit als ein eigentliches *Erziehungsmittel* zu betrachten. Man sah im Arbeitsunterrichte ein schätzbares Mittel, den Kindern der ärmeren Bevölkerung gewisse für ihr späteres Leben wichtige Fertigkeiten mitzuteilen, und sie zugleich schon während der Schuljahre an eine nützliche Beschäftigung zu gewöhnen, um sie dadurch vor Müßiggang und dessen schädlichen Einflüssen zu bewahren. Bekanntlich hatten sich schon Kindermann und Wagemann im wesentlichen von denselben Absichten leiten lassen. Für die Gründe, welche Locke und die Philanthropen bewogen hatten, die Handarbeit als *allgemein bildendes Erziehungsmittel* aufzustellen, waren die Förderer der Arbeitsschulbewegung dieser Periode unzugänglich, und noch viel weniger war für die Ideen Heusingers und Blasches Boden vorhanden. Der Gedanke, die Handarbeit als ein wichtiges, ja unentbehrliches Hilfsmittel zur Entwickelung der geistigen Kräfte zu betrachten, mußte einer Pädagogik ungereimt vorkommen, welche, ganz ausschließlich von den Ideen der Pestalozzischen Schule beeinflußt, das einzige und unfehlbare Fundament der geistigen Entwickelung in der *Anschauung* erblickte. Die Schule dieser Zeit, welche ihre Aufgabe erfüllt glaubte, wenn es ihr gelungen war, anschaulich in der Weise der Pestalozzischen Methode zu unterrichten, mußte sich weigern, einem Gegenstande Eingang zu verstatten, den in seiner damaligen Gestalt nicht pädagogische Erwägungen, sondern Bedürfnisse, welche zu den Zwecken der Erziehung wenig oder gar nicht in Beziehung standen, auf die Tagesordnung gesetzt hatten. Zwar hatte sie im Laufe der Zeit manches aufgenommen, das zur Erfüllung ihrer erziehlichen Aufgabe nicht notwendig gehörte, vom Leben aber dringend gefordert wurde. Die Bedürfnisse jedoch, welche man für die Notwendigkeit des Arbeitsunterrichts anführte, wurden von den meisten Schulmännern dieser Zeit für nicht so dringend erachtet, als daß sie sich bewogen gefühlt hätten, in diesem Punkte eine Ausnahme zu machen und in den Kreis der Unterrichtsfächer einen Gegenstand aufzunehmen, welcher der erziehlichen Aufgabe der Schule fern lag. Wenig einleuchtend erschien ihnen besonders das Bedürfnis, auch die *Knaben* schon in Handarbeit zu unterrichten. Die Lehrlingszeit nach der Schule würde wohl genügen, meinten sie, den Knaben die Fertigkeiten anzueignen, welche ihr späterer Beruf erfordere. Dagegen hatte sich bei den *Mädchen* von jeher das Bedürfnis herausgestellt, dieselben schon während der Schuljahre in gewissen Handarbeiten, im Nähen, Stricken, Spinnen 2c., aus-

zubilden. Da das Haus nicht immer in der Lage war, die dazu nötige Unterweisung selbst zu übernehmen, so bestanden seit langem an den meisten Orten Privatanstalten, welche diesem Zwecke dienten, die sogenannten Strickschulen. Allmählich sah man jedoch ein, daß eine allgemeine Kenntnis dieser weiblichen Fertigkeiten nur dadurch erreicht werden könne, daß die Unterweisung darin zu einem obligaten Bestandteil des Volksschulunterrichtes gemacht werde. Dies geschah also lediglich, um jene Fertigkeiten zum Gemeingut zu machen; mit Unrecht würde man darin eine Anerkennung des erziehlichen Wertes der Arbeit erblicken [1]).

In einigen deutschen Ländern wurde der Unterricht in weiblichen Arbeiten schon frühzeitig obligater Lehrgegenstand, so, wie bereits angegeben, in Nassau durch die Volksschulverfassung von 1817, ferner in Baden durch eine Verordnung vom 15. Mai 1834 und in Anhalt durch das Schulgesetz von 1850. In Deutsch-Österreich wurde der Arbeitsunterricht obligatorisch durch das Gesetz von 1869. Reuß j. L. und Gotha folgten am Anfang der Siebzigerjahre. In Preußen wurde der Unterricht in weiblichen Arbeiten erst durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ vorgeschrieben, nachdem noch die „Regulative“ von 1854 diesen Unterricht gar nicht erwähnt hatten. 1873 geschah die obligatorische Einführung in Oldenburg, wo auch im Spinnen „den Umständen nach“ unterwiesen werden kann, im Königreich Sachsen und im Fürstentum Lippe, 1874 in Elsaß-Lothringen, Hessen, Sachsen-Weimar und Sachsen-Koburg. In dem vorletzten Lande soll der Unterricht jedoch nur „nach Bedürfnis und Füglichkeit“ erteilt werden und in dem letztgenannten da, „wo die erforderlichen Einrichtungen getroffen werden können.“ 1875 folgten Schaumburg-Lippe (auch hier „nach Bedürfnis und Füglichkeit“) und Sachsen-Meiningen, 1876 Lübeck und 1877 Würtemberg.[2])

In den letzten Jahren hat auch die Methode des Arbeitsunterrichts für Mädchen erhebliche Verbesserungen erfahren. Derselbe war bis dahin Einzelunterricht. Ebenso war von einem nach pädagogischen Gesichtspunkten geordneten Stufengange keine Rede. Die verschiedenen Arbeiten wurden auf rein mechanische Weise angeeignet. An eine geistbildende Entwickelung oder wenigstens Besprechung der Handarbeit wurde nicht gedacht. Die Lehrerin zeigte jedem Mädchen einzeln die notwendigen Handgriffe und hielt damit ihre Aufgabe für erledigt.

Das Verdienst, diese geisttötende Art des Unterrichtens durch eine wirklich pädagogische Methode ersetzt zu haben, gebührt **Rosalie Schallenfeld** in Berlin (gestorben 1864). Die Grundzüge ihrer Reform sind in den beiden Fundamentalsätzen enthalten, welche sie 1861 in ihrer Hauptschrift „Der Handarbeitsunterricht in Schulen“ aussprach: Alle Schülerinnen auf derselben Stufe müssen eine und dieselbe Art der Arbeit und eine und

---

[1]) „Allen diesen Bestrebungen (nämlich „an der Arbeit und durch dieselbe zu erziehen und zu unterrichten“) gegenüber steht die weibliche Arbeitsschule in unserm Sinne als etwas anderes da. Sie ist ... eine Anstalt zur Bildung für das spätere häusliche Leben. Ihr Unterricht soll allerdings auch erzieherisch und bildend einwirken, aber ihr nächster Zweck ist zunächst ein praktischer.“ (Arbeitsschulkunde von Elisabeth Weißenbach. I. Teil, 3. Aufl., 1880, S. 4.) — „Als unverrückbares Ziel des Handarbeitsunterrichts müssen wir hinstellen: Die Mädchen sind durch denselben dahin zu bringen, daß sie im stande sind, die im späteren Leben nötigen Arbeiten dieser Art wirklich zu fertigen. (F. W. D. Krause in Kehrs Geschichte der Methodik III, S. 124.)

[2]) Vergl. die „Geschichte des Unterrichtes in den weiblichen Handarbeiten“ von F. W. D. Krause in Kehrs Geschichte der Methodik, Bd. III, S. 89 ff.



dieselbe Übung an solcher Arbeit haben. — Die Lehrerin muß die Belehrung an die Gesamtheit der Schülerinnen richten. Sie muß zugleich für alle sein, indem sie für jede ist, und für jede, indem sie für alle ist. Sie gehört der Klasse, nicht dem Einzelnen.

In ähnlicher Weise wirkten in Würtemberg Johannes Buhl (1865), zuletzt Direktor des Arbeitslehrerinnenseminars zu Ludwigsburg, in Österreich Gabriele Hillardt, Leiterin des Arbeitsunterrichts am Lehrerinnenseminar bei St. Anna zu Wien (1870), und, durch sie angeregt, Martin Godei, Direktor der Mädchenübungsschule am Pädagogium zu Wien (seit 1872), und in der Schweiz Kettiger, Direktor des aargauischen Lehrerseminars zu Wettingen [1]).

10.

Der Gedanke Heusingers, die Handarbeit zum Centrum des Unterrichts zu erheben, fand seine Wiederaufnahme und zum Teil auch praktische Verwertung durch **Friedrich Fröbel**. Schon frühzeitig scheint sich die Aufmerksamkeit dieses Pädagogen der Handarbeit in ihrer Bedeutung als Erziehungsmittel zugewandt zu haben. In dem Entwurfe seiner für den Herzog von Meiningen bestimmten Autobiographie aus dem Jahre 1827 (Werke I., S. 32 ff.) teilt er unter den Erinnerungen aus seiner Hauslehrerzeit in Frankfurt Folgendes mit: „Das Leben des Knaben fordert Stoff zur festen Gestaltung, fordert, dem formlosen Stoffe belebte Gestalt zu leihen. Auch meine Zöglinge traten bald und bestimmt mit dieser Forderung zu mir. . . . Was das Jugendleben fordert, giebt das Jugendleben, wo es war und ist . . . Die Forderung meiner Zöglinge ward mir zur folgenden Frage: Was thatest du als Knabe? Was geschah für dich, um deinen Thätigkeits- und Darstellungstrieb zu beleben? . . . Da trat mir etwas aus meiner frühesten Knabenzeit entgegen, was für mich in diesem Augenblicke alles abgab, dessen ich bedurfte. Es war die leichte Kunst, in glattes Papier durch geordnete Striche Zeichen und Gestalten einzuprägen. Ich habe diese geringe Kunst später sehr oft wiederholt, und sie hat nie ihren Zweck verfehlt. Auch dieses Mal bewährte sie sich an meinen Zöglingen, wie an mir; denn unsere beiderseitigen schwachen Kräfte wuchsen daran empor. Von diesem Formen auf Papier stiegen wir zum Formen des Papiers selbst empor, dann zum Formen aus Pappe und endlich aus Holz". In seiner späteren Wirksamkeit zu Keilhau legte Fröbel gleichfalls auf körperliche Arbeit ein Hauptgewicht. „Man wollte", schreibt Wichard Lange aus eigner Anschauung über das pädagogische Leben in Keilhau (Fröbels Werke I., S. 20) „zum Zwecke der Erregung des Lerntriebes nicht bloß die Neugierde durch die Voranstellung der Sache vor Begriff und Wort, nicht bloß die Veranschaulichung, sondern auch geradezu die körperliche Arbeit herbeiziehen. In dieser Arbeit und durch dieselbe sollten Bedürfnis und Trieb nach Aufklärung und Belehrung erweckt werden. Zu dem Behufe wurden die Zöglinge nicht allein zur Naturpflege angehalten, sondern auch in allerlei Werkstätten geführt und hier zu allerlei technischen Darstellungen angehalten, die entweder unmittelbar Veranlassung zur Belehrung gaben, oder auf die wenigstens im Unterrichte hier und da hingewiesen werden konnte". Umfassender, als es in Keilhau aus mancherlei Gründen geschehen konnte, wollte Fröbel seine reformatorischen Ideen in einer gegen Ende der Zwanzigerjahre geplanten neuen Erziehungsanstalt zur Durchführung bringen. In derselben sollte während der halben Schulzeit ge-

---

[1]) Vergl. die Geschichte des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten von Krause.

lernt, während der andern aber gearbeitet werden. „Diese Arbeit", schreibt Barop (Fröbels Werke I, S. 6), „sollte Stoff zu unmittelbarer Belehrung bieten und vor allen Dingen in der Seele des Kindes das Bedürfnis nach Lehre und Aufklärung erregen, sowie den Sinn für das Schaffen und praktische Wirken anregen und stärken. Die Erweckung dieses Bedürfnisses, des Triebes zum Lernen und zum Schaffen, war einer der Grundgedanken Friedrich Fröbels. Die Veranschaulichung im Pestalozzischen Sinne erschien ihm nicht weitgreifend und durchgreifend genug, und er suchte den Menschen durchaus von vorn herein als schaffendes, nicht bloß als rezeptives, sondern vor allem als produktives Wesen ins Auge zu fassen". In seiner „Anzeige, die Volkserziehungsanstalt in Helba betreffend" (Werke I, S. 401 ff.) schreibt Fröbel selbst über diesen seinen Grundgedanken: „Die Anstalt geht in ihrer Wirksamkeit vom Selbstthun, dem Selbstdarstellen aus und setzt dies somit wieder in sein uraltes Recht als den Grund alles wahren Erkennens und aller echten Bildung ein, erhebt es so, geeint mit Sinnigkeit, zu einem unmittelbaren Bildungs-, mit Denken geeint, zu einem unmittelbaren Lehrmittel, und ordnet so das Arbeiten selbst mit unter die Lehrmittel ein". Unter der angefügten Aufzählung der „Praktischen Beschäftigungen, welche man in der projektierten Volkserziehungsanstalt zu Helba auszuführen gedachte", nimmt besonders die zweite Abteilung, welche „Kunsterzeugnisse, teils zur Belehrung für andere Lehranstalten, teils zum allgemeinen Gebrauche" angiebt, unser Interesse in Anspruch. Es wird dort u. a. angeführt: das Brechen, Ausschneiden und Ausstechen verschiedener Formen aus Papier, Flechtwerk aus Papier, Formen geometrischer Körper aus Papier, Fertigung von Papparbeiten (Kästchen, Sterne, Tischringe, Hausmodelle, Körbchen 2c.), Schnitzen von Leghölzern und Legbrettchen für Spiel und Unterricht, Formen aus Erbsen und Holzstäbchen gleichfalls für Spiel und Unterricht, Schnitzen geometrischer Körper aus Würfeln, Schnitzen von Schiffen, Mühlen, Hammerwerken, Stampfen 2c. zum Spiel und zur Belehrung, Verfertigung von Ketten und Körbchen aus Draht, Schneiden von geometrischen Körpern und Kristallmodellen aus Thon, Abformen von Teilen der Erdoberfläche in Thon, Modelliren, Anlegung von Sammlungen (von Figuren, Gestalten, Farbgebilden als Darstellungen des Lehrganges und von naturhistorischen Gegenständen) 2c. Daneben sollten die Zöglinge auch die Garten- und Hausarbeit besorgen und mit der Verfertigung nötiger Wirtschaftsgegenstände (Strohdecken, Wannen aus Spänen, Körben, Rechen, Hackenstielen 2c.) betraut werden. Dieser umfassend dargelegte Plan der neuen Anstalt in Helba kam jedoch nicht zur Ausführung. Fröbel brach die Unterhandlungen mit der meiningenschen Regierung, die auf Anstiften seiner Gegner eine für ihn unangenehme Wendung zu nehmen drohten, ab und begab sich nach Frankfurt, wo er die Bekanntschaft Schnyders von Wartensee machte und von diesem aufgefordert wurde, eine neue Stätte seiner Wirksamkeit in der Schweiz zu suchen.

So unvollkommen es auch Fröbel gelungen sein mag, das, was er beabsichtigte, klar und entschieden darzustellen, so ist doch nicht zu verkennen, daß er von allen Pädagogen nach Pestalozzi der einzige gewesen ist, welcher, die alten, gewohnten Wege verlassend, eine wirkliche Weiterbildung oder, genauer ausgedrückt, eine neue Grundlegung der Erziehungswissenschaft versucht hat. Man würde seine Bedeutung nur in ungenügender Weise erfassen, wollte man, wie dies nicht selten geschieht, in seiner Pädagogik nichts anderes erblicken als eine bloße Ergänzung der Pestalozzischen Methode. Fröbel erstrebte bei weitem mehr, nämlich nichts weniger als einen vollkommnen Neubau der gesamten

Haus- und Schulerziehung auf einem vom bisherigen Fundament durchaus verschiednen Grund und Boden. „Ein zerbröckeltes Wissen und Meinen, äußerlich anleimende, anklebende, höchstens nur von außen in uns hineinpropfende Erziehung", dies und nichts anderes sei, wie er schreibt (W. I, S. 435), das einzige Ergebnis der gewohnten Lehr- und Erziehweise. Fröbels abweichende Pädagogik beruht auf der ihm eigentümlichen Auffassung der Menschennatur. Seit Rousseau war die Ableitung aller Normen der Erziehungstheorie und aller Maßnahmen der erzieherischen Praxis aus dem Wesen der geistigen Natur des Menschen und damit die Grundlegung der Pädagogik durch die Psychologie zur Anerkennung gelangt. Der Charakter jedes pädagogischen Systems erscheint seitdem bestimmt durch seine psychologische Grundlage, durch die seinem Urheber eigentümliche Anschauung vom Wesen des menschlichen Geistes. Die meisten Pädagogen des achtzehnten Jahrhunderts hatten, dem Charakter ihrer Zeit gemäß, in der spekulierenden Vernunft die Hauptseite des menschlichen Geisteslebens erkannt, und, dieser ihrer Grundansicht folgend, eine Erziehungslehre geschaffen, die nicht anders genannt werden kann, als eine Pädagogik des vernunftgemäßen Denkens. In dieser Lehre wurzeln die noch jetzt nicht ganz verschwundenen sogenannten Denkübungen, sowie das Hinzielen des Unterrichts auf logisch untadelhafte Begriffsdefinitionen. Pestalozzi trat diesem unfruchtbaren Spekulieren schroff entgegen. Nicht der Besitz noch so wohlgeformter Begriffe sei es, der den Geist des Menschen an wahrhafter Erkenntnis bereichere, war seine Meinung, sondern vor allem komme es darauf an, ihm Anschauungen zuzuführen; denn Anschauen sei das Grundwesen des Menschengeistes. Intuition, nicht Spekulation, ist der Charakter der Pädagogik Pestalozzis. Fröbel steht auf anderem Boden. Hatten fast alle seine Vorgänger die intellektuelle Seite des Menschen als die eigentliche Grundlage seiner geistigen Entwickelung betrachtet und seine praktische Natur, sein Gemüts- und Willensleben, dieser untergeordnet, so stellte Fröbel die letztere in den Vordergrund. Wie Heusinger, war auch er der Überzeugung, daß der Mensch zum Handeln und nicht zum Spekulieren, d. h. zum Forschen nach Kenntnissen, die wenig oder gar keinen Bezug auf sein Handeln haben, geboren sei; daß nicht die praktische Seite des Menschen durch den Intellekt, sondern im Gegenteil dieser durch jene beherrscht werde. „Weil uns in dem Gange der Vorsehung bei Entwickelung und Ausbildung des Menschengeschlechts", schreibt er (W. I, S. 244), „als klar entgegentritt, daß das Handeln, Darstellen, Thun früher war als das Nachdenken, das Denken darüber, und so früher als das Erkennen und Wissen, und daß zweitens das Nachdenken, das Denken, das Erkennen und Wissen sich sogleich wieder am Thun, am Darstellen, am Ausüben prüfte, fortentwickelte und ausbildete, so . . . geht denn auch bei unserm Erziehungs- und Lehrgeschäft das Darstellen, Thun dem Erkennen und Wissen voraus, und der Zögling bildet und schafft sich . . . selbst sein Erkennen und Wissen, welches sonach ein lebendiges, Leben gebendes, Leben weckendes, sich aus und durch sich selbst lebendig fortentwickelndes und ausbildendes Wissen und Können ist". Pestalozzi galt die Anschauung als das Fundament aller Erkenntnis, Fröbel erblickt dasselbe in dem selbthätigen Hervorbringen, dem Schaffen. Nur die aus der freien produktiven Thätigkeit hervorgehende Anschauung ist seiner Auffassung gemäß fähig, eine wirkliche Erkenntnis zu gewähren. „Der Mensch erkennt nur das vollkommen", heißt es in den Aphorismen aus dem Jahre 1821 (W. I, S. 262 ff.) „was er darzustellen im stande ist".

Fröbel nennt die geistige Entwickelung des Menschen Triebleben und will damit nichts anderes ausdrücken, als daß der Impuls zu dieser Entwickelung nicht von der Umgebung ausgehe, nicht in den Einwirkungen der Außenwelt auf den Intellekt zu suchen sei, sondern daß sein Ausgangspunkt im Menschen selbst, im innern Kern seines Wesens, liege. In der Seele des Neugebornen ruht nach seiner Überzeugung die Anlage zu dem, was der Mensch im Leben werden soll, und drängt mit innerer Nothwendigkeit, als Trieb, zur Entfaltung. In seinen „Ideen über die Menschenerziehung“ wendet er sich mit Entschiedenheit gegen die „Wortklugen“, die „sogenannt Gebildeten“, die „kaum glauben, daß etwas schon in dem Kinde liege, was, wenn es gedeihen solle, notwendig frühe entwickelt werden müsse; die noch weniger wissen, daß alles, was das Kind einst sein und werden soll, wenn auch in noch so leiser Anlage in ihm liege und ihm notwendig, wenn es ihm kommen soll, nur dadurch komme, daß es aus ihm entwickelt werde“. (W. II, S. 41). Sie „setzen in dem Kinde Leere voraus, wollen ihm Leben einimpfen, machen es so leer, als sie glauben, daß es sei, und geben ihm den Tod“. (II, S. 43). Die Seele ist in Fröbels Augen nicht der Spiegel, dessen ganze Wirksamkeit darin besteht, seine Umgebung abzubilden; sie ist ihm vielmehr der Keim im Samenkorn, der mit innerer Triebkraft nach Entwickelung strebt (vergl. W. III, S. 18 und 47). Das Kind „will“ entwickelt werden, schreibt er (I, S. 480).

In diesem innern Triebleben, diesem unbewußten Streben nach Entwickelung, erblickt Fröbel das „Göttliche“ im Menschen. Dieser erscheint ihm wohl nach einer Seite hin als Geschöpf und somit als Glied, nach der andern aber zugleich als Ganzes, „indem, eben als Geschöpf, auch das Wesen seines Schöpfers: lebendiges und schaffendes, lebenvolles und lebenzeugendes und darum in sich einiges Wesen, in ihm lebt“ (W. III, S. 6). Dieses „göttliche Ur- und Grundwesen“ des Menschen thut sich kund „in dem schaffenden Bildungstriebe“. (III, S. 6). „Thätigkeit und Thun sind die ersten Erscheinungen des erwachenden Kindeslebens, und zwar eine Thätigkeit, ein Thun mit dem eigentümlichen Ausdrucke des Innerlichen und Innersten: innere Thätigkeit und inneres Thun zur Kundwerdung und Kundmachung eben dieses Inneren und Innersten durch Äußeres und am Äußeren“. (III, S. 18). „In diesem Triebe des Kindes sich zu beschäftigen, d. i. in dem Triebe, im Einklang mit Empfinden und Wahrnehmen für sich steigernde Lebens-Entwickelung thätig zu sein, darin liegt das Wesen des Menschen als eines zum Selbstbewußtwerden und einstigem Selbstbewußtsein bestimmten Wesens“. (III, S. 18). Die Verwandtschaft dieser grundlegenden Ideen Fröbels mit der Philosophie Schopenhauers, der bekanntlich das Grundwesen des Menschen im „Willen“ fand, tritt einem ungesucht entgegen.

Selbstverständlich macht Fröbel der Erziehung zur Pflicht, den Menschen schon in seinem ersten Erscheinen als Kind, wie stetig in seinem ganzen Leben, als schaffendes Wesen zu beachten und zu behandeln und zum Selbstschaffen zu befähigen und auszubilden. (III. S. 8). An die Pflege des Beschäftigungstriebes muß alles anknüpfen, und aus derselben muß alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwickelung des Kindes geschehen soll. (III, S. 19). „Von der That, dem Thun“, schreibt er (I, S. 141), „muß die echte Menschenerziehung, die entwickelnde Erziehung des Menschen beginnen; in der That, dem Thun keimen, daraus hervorwachsen, darauf sich gründen“. Die Erziehung soll nur den Charakter eines begleitenden und beachtenden Schutzes an sich tra-

gen, aber nicht störend in die freie, selbstthätige Entwickelung eingreifen. (III, S. 85). Das noch wenig erkannte Geheimnis wahrer entwickelnder Erziehung sei, schreibt Fröbel (III, S. 329) nichts anderes, als: Erziehung und Belehrung aus dem Leben, dem Triebe, dem Wunsche und dem Willen, der Kraft und der Selbstthätigkeit durch Selbstthun hervorzulocken; wie die Frühlingssonne und Wärme das Leben (die Triebe, die Kraft, die Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung) in jedem Samenkorne weckt, den Trieb zu erregen, das durch Selbstthätigkeit zu entfalten, was der Anlage nach im Menschen liegt.

Natürlich konnte eine Pädagogik, wie diejenige Fröbels, nicht Genüge finden an dem nach Pestalozzischer Methode erteilten Unterrichte, der seine Aufgabe erfüllt ansah, wenn es ihm gelungen war, „anschaulich" zu belehren. „Die Natur schon lehrt es jedem," schreibt Fröbel, „wie das Aufnehmen und Auffassen der Sache im Leben und Handeln bei weitem mehr entfaltend, ausbildend und stärkend ist als das bloße Aufnehmen im Worte und Begriffe. So ist auch das Gestalten an und durch Stoff im Leben, im Handeln und Thun, geknüpft an Denken, Gedanken und Wort, für die Entwickelung und Ausbildung des Menschen bei weitem höher als die Darstellung durch Begriffe und durch Wort ohne Gestaltung" (II S. 245). Fröbels Pädagogik läuft, wie diejenige seines Vorgängers Heusinger, darauf hinaus, das freie Thun, das selbstthätige Schaffen zur Grundlage der Erziehung zu machen. Von der Thätigkeit und durch dieselbe zum Erkennen, ist die Richtung seiner Methode. Hatten Kindermann und seine Nachfolger der Handarbeit einen Platz in der Erziehung eingeräumt, um durch sie zur Arbeitsfreudigkeit zu erziehen und zugleich den Kindern der ärmeren Bevölkerung eine angemessene Vorbereitung für ihren künftigen Beruf zu gewähren; hatten andere, wie beispielsweise Locke und die Philanthropen, dabei vorzugsweise Kräftigung des Körpers und Erzielung einer praktischen Denkweise im Sinne gehabt; hatte Fichte den Einfluß der regelmäßigen und angestrengten Arbeitsübung auf die Selbständigkeit des Charakters betont: so hält zwar Fröbel alle diese Zwecke nicht für gleichgültig, erblickt aber die pädagogische Bedeutung der Handarbeit im wesentlichen darin, daß durch ihre Benutzung der Erziehung möglich werde, die Objekte des Erkennens zu Gegenständen des Wollens zu machen und dadurch ein wirklich charakterbildendes Wissen zu erzeugen; denn daß nur das vom Wollen erfaßte Wissen im stande sei, dem Willen die Richtung vorzuschreiben, war ihm, der das Grundwesen des Menschengeistes als Wollen erkannt hatte, über allen Zweifel erhaben. Diese Bedeutung der Handarbeit für die geistige Entwickelung war es in erster Linie, welche Fröbel bestimmte, ihr einen so hervorragenden Platz in seiner Pädagogik einzuräumen. „Der Mensch," schreibt er, „schafft ursprünglich und eigentlich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte, und er so sein eignes geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne (d. h. zum Erkennen seiner selbst und der Welt um ihn gelange). Das ihm dadurch kommende Brot, Haus, Kleider (alle die vorhin erwähnten Zwecke anderer Pädagogen) ist Überschuß und unbedeutende Zugabe." (II, S. 23).

Fröbel hat seine umgestaltenden Ideen nur auf die der Schulerziehung vorangehende Kindergartenerziehung zur Anwendung gebracht. In Willisau und Burgdorf scheint er den Entschluß, sich auf diese Periode der kindlichen Entwickelung zu beschränken, gefaßt zu haben. Tausend zwingende Gründe hatten ihn, wie Barop schreibt (Fr. W. I, S. 12) verhindert, seine pädagogische Reform vollkommen auszuführen. Doch hat er wohl bis an sein

Lebensende den Gedanken nicht aufgegeben, auch die höheren Stufen der Erziehung seinen Ideen gemäß umzugestalten [1]).

Die Thätigkeiten, welche die Fröbelsche Kindergartenerziehung zur Grundlage ihres bildenden Einwirkens auf die geistige Entwickelung ihrer Zöglinge macht, sind das Spiel, welche Thätigkeit ihren Zweck in sich selbst trägt, und die spielende Beschäftigung, welche zwar mit der eigentlichen Arbeit die Hervorbringung eines bestimmten Objektes gemein hat, ohne aber, wie diese, einen Zwang auf das thätige Subjekt auszuüben. Die von Fröbel entworfenen Beschäftigungsmittel des Kindergartens zerfallen in zwei Gruppen, deren eine es mit dem Zusammensetzen fertiger Körper zu bestimmten Gebilden zu thun hat, während die zweite das Darstellen von Formen aus unbegrenztem Stoff erfordert. Zu der ersteren Gruppe gehören die acht „Spielgaben" Fröbels: Ball, Kugel, Würfel und Walze, und sechs verschieden geteilte Würfel, ferner die Legetafeln und Legestäbchen [2]). Die durch die mannigfache Gruppierung dieser Körper entstehenden Gebilde sind teils Erkenntnis- oder Lernformen (welche besonders der Entwickelung der Größen- und Zahlanschauungen dienen), teils Lebens- oder Bauformen (Nachahmungen wirklicher Gegenstände), teils Schönheits- oder Bildformen. Zur zweiten Gruppe gehören: das Ausstechen von Gebilden in Papier, das Darstellen mittels Verschränkstäbchen oder durch Erbsenarbeiten (wobei Stäbchen oder Drähte das Material und gequollene Erbsen das Bindemittel abgeben), das Flechten von Papierstreifen, das Bilden von Körperformen durch Brechen und Falten eines Papierblattes, das Modellieren aus Wachs, Lehm, Thon, und endlich das Ausschneiden von Formen aus Papier [3]). Neben diesen Beschäftigungen soll der Kindergarten auch die Gartenpflege nicht vernachlässigen (vergl. Bd. III der Werke Fröbels, besonders S. 559 ff.) [4]).

Was dem Meister nicht vergönnt war, die Einführung seiner Methode in die eigentliche Schulerziehung, haben sich einige seiner Schüler und Nach-

---

[1]) Benfey teilt in seinen „Erinnerungen an Friedrich Fröbel" folgende mündliche Äußerung desselben mit: „O gebt mir Zeit! dann soll wirklich etwas für die Erziehung geschehen. Dann will ich eben zeigen, daß mein Kindergarten nicht etwa neben der Schule einhergeht, sondern das Fundament ist, von dem aus wir erst den neuen Gang der Schule feststellen können" (S. 119).

[2]) Schon in Horstigs „Kinderalmanach auf das Jahr 1804" (Hannover, Hahn) findet sich eine Anleitung zu Legeübungen mit Marken als Vorbereitung des Zeichnens. Auch Heusinger empfiehlt dieselben Übungen zur Beschäftigung für Kinder unter sechs Jahren (Familie Werthheim, III. Teil, S. 241).

[3]) Auch zum Ausschneiden findet sich bereits in Horstigs Kinderalmanach eine Anleitung.

[4]) Es kann nicht Aufgabe dieser Schrift sein, in eine ausführliche Kritik der Fröbelschen Kindergartenmethode einzutreten. Bemerkt sei nur, daß die Angriffe der Gegner sich vorzugsweise gegen die zu weit getriebene Systematik in der Stufenreihe der darzustellenden Formen und gegen die aufdringliche Lehrhaftigkeit der ganzen Methode richten. Man nennt dieselbe ein Prokrustesbett, welches das Kind nötige, seine naturgemäße Entwickelung aufzugeben und sich den Schrullen pedantischer Schulgelehrsamkeit anzupassen. Und sei es auch der Genialität Fröbels möglich gewesen, trotz alledem die Kinder selbstthätig zu erhalten, so möchten doch manche seiner Nachfolger, die seine Formen, nicht aber seinen Geist geerbt hätten, eben durch das Haften an diesen Formen gerade das Gegenteil von dem erreichen, was Fröbel als Ziel vorschwebte. Ferner tadelt man das Gesuchte und Unnatürliche in der Auswahl vieler Darstellungsformen und wendet sich endlich auch gegen die über das Natürliche und Notwendige weit hinausgehende Verbindung des Gesanges mit dem Bewegungsspiel, vor allem gegen das unkindliche Besingen der eignen Person und Thätigkeit.

folger zur Aufgabe gestellt. Dazu gehört in erster Linie die geistreiche Interpretin Fröbels, **Frau von Marenholtz-Bülow**. In ihrer Schrift „Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode" (Berlin, Enslin 1866) sucht sie ihre Forderung, der Arbeit eine Stätte in der Volksschule einzuräumen, nicht nur vom pädagogischen, sondern auch vom volkswirtschaftlichen Standpunkte aus zu begründen.

Der soziale Umschwung unserer Zeit, schreibt sie, fordert für kein Gebiet des Lebens dringender ein neues Fundament als für die Erziehung der arbeitenden Klassen. Der neue Standpunkt, den die Arbeit — und damit der Arbeiter — in der menschlichen Gesellschaft einnimmt, muß der Volkserziehung unbedingt neue Bedingungen stellen. Ein hoher Grad von Vollendung fast jeder Arbeit verlangt ein selbständiges Eingreifen, eine Stoffbewältigung und eine Freiheit der Bewegung bei Ausübung der Technik, welche an Künstlerschaft grenzt, und eine solche bedingt immer einen gewissen Grad individuellen Schaffens oder geistiger Produktivität. Somit kann es sich bei der Lage der Dinge nicht nur um bessere, höhere Schulbildung im gewöhnlichen Sinne dieses Wortes, sondern nur darum handeln, daß die erfindende Kraft, die wirkliche Produktivität in jedem möglichst geweckt werde. Die Lehrlinge eignen sich meist nur auf rein mechanische Weise die Handgriffe ihres Handwerks an. Und man muß gerecht sein: so unvorbereitet, wie die Mehrzahl der Kinder jetzt noch in die Werkstatt tritt, müßte der Meister ihnen den größten Teil seiner Zeit widmen, wollte er ihnen im vollen Sinne des Wortes Lehrer werden. Die höhere Forderung zu erfüllen, welche die Jetztzeit an die Handarbeit stellt. diese zugleich zu einer geistigen Thätigkeit zu machen, dafür giebt es nur das eine Mittel: der Arbeiter muß die Theorie seiner Arbeit verstehen, d. h. er muß sich Rechenschaft geben können über Grund und Zweck seines Thuns. Dazu gehört aber mehr als eine noch so vollkommene Organisation der Lernschule. Vielmehr kann dieses Ziel nur dann erreicht werden, wenn die Befähigung für sämtliche Arbeitszwecke durch Arbeitsübungen in der Kindheit und schon von der ersten Kindheit an, hinreichend vorbereitet, wenn die Erziehung zur Arbeit mit der Erziehung im allgemeinen begonnen wird.

Arbeit und Lernen soll im Beginn der Erziehung (im Kindergarten) verschmolzen sein, aber auch weiterhin (in der eigentlichen Schule) neben einander hergehen. Daß die Handarbeit in der Schule bisher nicht heimisch geworden ist, hat nach der Verfasserin seinen Grund darin, daß dieselbe rein mechanisch betrieben wurde. Bevor nicht die Möglichkeit gegeben war, Hand und Geist der Kinder zu gleicher Zeit in Thätigkeit zu setzen, eher war die Schule nicht in der Lage, die Arbeit als Bildungsmittel in Anspruch zu nehmen. Dies ist aber geschehen, indem Fröbel der Methode der Beschäftigung das Gesetz der Vermittelung von Satz und Gegensatz zur Grundlage gab. Dadurch wurde die mechanische Arbeit in erfindende, aus Selbstthätigkeit hervorgehende, Arbeit umgewandelt. Um seine Kindergartenmethode auch für die Schule zur vollständigen Anwendung zu bringen, bedarf es nach der Ansicht der Frau von Marenholtz keiner neuen Erfindungen, vielmehr genüge dazu die Verkörperung seiner Idee in den vorhandenen Beschäftigungsmitteln und die Darlegung derselben in seinen Schriften.

Frau von Marenholtz will die Arbeit keineswegs bloß für die Volksschule, die Armenschule. Alle Schulen sollen arbeiten. Gilt es, führt sie aus, für die Kinder der Unbemittelten hauptsächlich dem einstigen Erwerb, so gilt es für die Kinder der bemittelten Klassen der vollen Entwickelung an Leib und Seele,

der Gesundheit. Ehe von der einen Seite die höhere Bürgerschule und Gymnasium und von der andern die Realschule und später die Gewerbe- und Industrieschule besucht werde, sollen die Zöglinge aller dieser Schulen auf den unteren Entwickelungsstufen nach gemeinsamer Methode lernen, indem sie arbeiten, und arbeiten, indem sie lernen.

In ähnlicher Weise treten **Bruno Hanschmann** und **Karl Richter** für Ausdehnung der Kindergartenmethode auf die eigentliche Volksschule ein [1]). Beide verlangen zu diesem Zwecke eine Weiterbildung der von Fröbel gegebenen Beschäftigungsmittel. Eine solche Weiterbildung ist auch versucht worden von Seidel und Schmidt in Weimar und Fellner in Wien [2]).

Alle diese Nachfolger Fröbels wenden sich entschieden gegen jede bloß mechanische Beschäftigung. Die Arbeit soll ein wirkliches Bildungsmittel für den Geist sein, der Schüler soll mit Bewußtsein schaffen und gestalten. Auch suchen sie hier und da die Handarbeit mit dem theoretischen Unterrichte zu verknüpfen. Das Stäbchenlegen soll z. B. in den Dienst des ersten Rechnens treten; die Flecht- und Ausschneideübungen sollen den Unterricht in der geometrischen Formenlehre unterstützen u. s. f. Der Kern- und Grundgedanke ihres Meisters aber, die Thätigkeit als Wurzel jeder wirklich fruchtbaren Erkenntnis zum Fundament der Schulerziehung zu erheben, findet bei ihnen nicht die ihm gebührende Beachtung. Der Arbeitsunterricht läuft vielmehr bei ihnen, wenn auch nicht ganz beziehungslos, so doch als selbständiges Fach neben dem theoretischen Unterricht her.

11.

Am Beginn der Fünfzigerjahre erschienen eine ganze Anzahl von Schriften und Abhandlungen über Reform der Volksschule. Die äußere Veranlassung dazu gab eine vom Landammann Schindler in Zürich aufgestellte Preisfrage: „Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwickelung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?“ Hervorragende Pädagogen, u. a. auch Curtman und Grube, beteiligten sich mit besonderen Schriften an der Bewerbung. Sie alle sind von der Überzeugung durchdrungen, daß die Volksschule in ihrem bisherigen Zustande, trotz alles Eifers der an ihr wirkenden Lehrer, ihre Aufgabe nicht erfülle; daß es ihr besonders nicht gelinge, auf Gemüt und Willen der heranwachsenden Jugend den Einfluß auszuüben, den man von ihr mit Recht fordern müsse.

Von den unter dem direkten oder indirekten Einflusse der Schindlerschen Preisfrage verfaßten Schriften nehmen hier zwei unser besonderes Interesse in Anspruch. Es sind dies das schon oben erwähnte Werkchen von **Dr. Konrad Michelsen** „Die Arbeitsschulen der Landgemeinden“ (Eutin, 1851)

---

[1]) Vergl. „Die Handarbeit in der Knabenschule.“ Von Br. Hanschmann (Kassel, Wigand. 1876) und „Kindergarten und Volksschule in ihrer organischen Verbindung.“ Von K. Richter (Leipzig, Brandstetter. 1876).

[2]) Die Arbeitsschule von Seidel und Schmidt (Weimar): 1. Heft, Netzzeichnen I, 2. Flechten, 3. Pappen, 4. Ausstechen, 5. und 6. Stäbchenlegen und Erbsenarbeiten, 7. Netzzeichnen II, 8. Thonmodellieren, 9. Verschränken, 10. Ausschneiden, 11. Nähen I, 12. Nähen II, 13. Verschnüren, 14. Fadenspiele.

Die Formenarbeiten von Fellner (Wien): 1. Stäbchenlegen, 2. Flechten, 3. Falten (alle drei Gegenstände in Verbindung mit der elementaren Formenlehre, dem Zeichnen und Rechnen), 4. Verschnüren, 5. Stäbchenstecken und Erbsenarbeiten, 6. Pappen, 7. Ausnähen.

und eine Schrift von **Karl Friedrich** (Pseudonym für Prof. Biedermann): „Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule“ (Leipzig, 1852). Das Verdienst beider Schriften besteht darin, seit langer Zeit zum ersten Male wieder die formal bildende Bedeutung der Handarbeit in den Vordergrund gestellt zu haben. Beide Verfasser erklären sich mit Entschiedenheit gegen diejenige Richtung, welche das Fabrikat der Kinderhände zur Hauptsache macht, also gegen die Arbeitsschule als Erwerbsschule oder als Vorbereitungsanstalt für industrielle Fertigkeiten. Die sittliche Arbeitsgewöhnung gilt beiden als der Hauptzweck der Arbeitsübung. Michelsen und Biedermann stehen auf dem Standpunkte, den die Philanthropen und besonders auch Fichte eingenommen hatten. Fröbels Ideen über die Bedeutung der Arbeit als Bildungsmittel für die geistige Entwickelung werden von ihnen nicht berücksichtigt.

Die bedeutendere und umfassendere der genannten Schriften ist diejenige Biedermanns. Die Bedeutung derselben, welche sich auch in ihrer vielfachen Benutzung durch spätere Schriftsteller kundgiebt, rechtfertigt ein näheres Eingehen auf ihren Inhalt.

In den ersten vier Kapiteln sucht der Verfasser, gestützt auf die Urteile bewährter und bekannter Schulmänner, die Mangelhaftigkeit des öffentlichen Schulwesens nachzuweisen. Er zeigt zunächst, wie die praktischen Erfolge desselben im großen ganzen selbst hinter billigen Erwartungen zurückblieben. Die Bildungsresultate seien durchaus ungenügende im Verhältnisse zu der dafür aufgewendeten Zeit; das Erlernte hafte nur kurze Zeit im Geiste der Kinder und werde zum großen Teil nach der Schulzeit sehr bald vergessen; die Resultate der erworbenen Kenntnisse für das eigentliche Leben, für das Gemüt, die Sittlichkeit, den Charakter, die praktische Tüchtigkeit der so Unterrichteten seien in sehr vielen, beinahe den meisten Fällen mehr als zweifelhaft, und endlich sei das zu viel Sitzen und die einseitige Anstrengung des Geistes in den öffentlichen Schulen von nachteiligem Einflusse auf die körperliche Entwickelung der Jugend. Auch bei einem näheren Einblicke in die Schulthätigkeit selbst machten sich auffallende Mißstände deutlich bemerkbar. Die übergroße Schülerzahl in den Klassen mache einen ruhigen und steten, der Individualität des Lernenden sich sorgsam anpassenden Geistesverkehr zwischen Lehrer und Schüler zur Unmöglichkeit, erschöpfe den Lehrer durch eine unnatürliche Anspannung seiner geistigen und körperlichen Kräfte und mache die Aufrechthaltung der Disziplin zu einer äußerst schwierigen Aufgabe. Das lange Stillsitzen und die Beschäftigung mit Gegenständen, welche das Interesse der Kinder nicht in vollem Maße zu fesseln vermöchten, habe zur Folge, daß ein eigentlicher innerer Trieb, eine freie Neigung zu diesem Lernen und Arbeiten bei den Kindern nicht vorhanden sei, vielmehr, wenn mit Eifer und scheinbarer Lust gearbeitet werde, dies zum größten Teil aus anderen, nicht in dem Gegenstande selbst liegenden Beweggründen — Gehorsam und Liebe gegen den Lehrer, Furcht vor Strafe, Hoffnung auf Lob u. a. m. — geschehe. Der gegenwärtige Unterricht stehe überhaupt in einem Mißverhältnisse zu dem Zwecke der Volksschule und den Gesetzen der Kindesnatur. Es werde manches gelehrt, wonach kein Bedürfnis vorhanden, und dessen Nutzen fürs Leben sehr zweifelhaft sei — der Verfasser erinnert u. a. an die abstrakte Grammatik, an die sogenannten Denkübungen, die Übertreibungen der Pestalozzischen Form- und Zahlenlehre, die künstlichen Beweise im mathematischen Unterricht —; manches werde zu früh gelehrt, z. B. der Geschichtsunterricht im 10. und 11. Jahre, das Lesen und Schreiben am Beginn der Schulzeit ꝛc.; dasjenige dagegen, was für die wahre Bildung

und das künftige Leben der Zöglinge gerade das Notwendigste sei, nämlich das, was sie einst für ihren Beruf als Vorsteher und Vorsteherinnen eines Haushalts, als Ernährer und Versorgerinnen einer Familie, als Gatten, Väter und Mütter, als Bürger eines kleinen oder großen Gemeinwesens brauchen könnten, werde gar nicht gelehrt. Die Quelle aller angeführten Übelstände sei aber nichts anderes als die Entfremdung der Schule vom Leben, die unnatürliche Verwandlung derselben aus einem bloßen Mittel in einen Selbstzweck.

In den folgenden Kapiteln begründet der Verfasser seine Ansicht, daß die Volksschule ihrem eigentlichen Zweck, eine Vorbereitungsanstalt für das Leben zu sein, nur dadurch vollkommen nachkommen könne, daß sie die Anleitung zur praktischen Thätigkeit in den Kreis ihrer Lehrgegenstände aufnehme. Bisher habe dieselbe nur einen Teil der Bildungsbedürfnisse des Volkes befriedigt, nämlich lediglich das Bedürfnis gewisser theoretischer Kenntnisse und Fertigkeiten, das andere aber als Sache der Familienerziehung oder der Lehrlingszeit betrachtet. In bezug auf das letztere aber sei zu bemerken, daß die praktische Vorbildung für den Beruf, welche der junge Weltbürger nach seinem Austritte aus der Volksschule erhalte, zwar etwas, aber nicht genug sei; denn es gäbe Eigenschaften und Fähigkeiten, die nur durch eine frühe und lange fortgesetzte Gewöhnung feste Wurzel im Menschen faßten. Was aber die Familie anbetreffe, so möge in früheren Zeiten eine solche Teilung des Bildungsgeschäftes zwischen ihr und der Schule wohl am Platze gewesen sein, damals nämlich, als die Familie meist noch ein innerlich kräftigeres, an Bildungselementen für Herz und Charakter reicheres Leben führte als jetzt. Seit jener Zeit aber habe auf der einen Seite die Schule ihre Ansprüche so ungemessen erweitert, daß sie nahezu die ganze Zeit und Thätigkeit ihrer Zöglinge absorbiere, und auf der andern Seite sei das Familienleben verflacht und durch Zerstreuungen, Genußsucht und Scheinwesen aller Art aus seiner Innerlichkeit herausgerissen, so daß viele Eltern aller Verpflichtungen für die Erziehung ihrer Kinder ledig zu sein glaubten, so lange sie solche nur regelmäßig zur Schule anhielten.

Um seine Forderung zu begründen, weist der Verfasser die Notwendigkeit einer Anleitung zu praktischer Thätigkeit zunächst aus den Bildungsbedürfnissen des Lebens nach; er stellt sie sodann dar als eine Forderung der menschlichen und im besonderen der kindlichen Natur, nämlich als die sicherste Grundlage einer harmonischen Ausbildung der geistigen und körperlichen Anlagen und zugleich als naturgemäße Befriedigung des kindlichen Thätigkeitstriebes, und endlich zeigt er, daß eine praktische Erziehung der Jugend insonderheit für Deutschland ein Nationalbedürfnis sei, indem dadurch am sichersten ein Gegengewicht gegen die abstrakte und unpraktische Richtung des deutschen Geistes in der Politik, der Litteratur, der Wissenschaft und der Industrie geschaffen und eine Möglichkeit zur leichteren Überwindung industrieller Krisen, sowie zur Besserung des Loses der arbeitenden Klassen und zur Milderung des Gegensatzes zwischen Besitzenden und Besitzlosen herbeigeführt werde.

Als pädagogische Vorzüge, welche der praktische Unterricht vor dem theoretischen voraushabe, führt der Verfasser Folgendes an: 1) Die praktische Methode könne mit den einfachsten, naheliegendsten und leichtesten Kraftübungen beginnen und stetig zu immer schwereren übergehen im Verhältnis zu dem fortschreitenden Wachstume der Kräfte des Zöglings, während die theoretische sogleich mit schwerfaßlichen Abstraktionen und künstlichen Vorstellungen (Lesen,

Schreiben, Zählen ꝛc.) den ungeübten und solcher Operationen ungewohnten kindlichen Geist anstrengen müsse. 2) Die Resultate des praktischen Unterrichts seien viel weniger dem Wiederverlorengehen ausgesetzt, als gewöhnlich diejenigen des theoretischen. 3) Da die praktische Thätigkeit mit dem Naturbedürfnisse und der Neigung des Kindes übereinstimme, so bedürfe es zu ihrer Erweckung weder künstlicher Reizmittel noch des Zwanges. 4) Von besonders vorteilhaftem Einflusse sei dies auf die Disziplin, zu deren Aufrechterhaltung weder Zwang noch Strafe sich als nötig herausstelle. 5) Beim praktischen Unterrichte lasse sich die Erkenntnis und Beobachtung der Individualität am sichersten erreichen, da dieselbe sich nur in einem ihr angemessenen Akte der Selbstthätigkeit, nie bei einem bloß rezeptiven Verhalten und einer aufgedrungenen Beschäftigungsweise, frei entwickeln und äußern könne. 6) Augenfällig sei der Vorteil einer Beschäftigung mit praktischen Arbeiten statt des jetzigen Hockens der Jugend auf den Schulbänken im eingeschlossenen Raume auf deren Gesundheit und Körperentwickelung. 7) Auch auf den Lehrer müsse diese naturgemäßere Beschäftigung in eben dem Maße wohlthätig und anregend einwirken, als die jetzige ihn fast notwendig körperlich und geistig aufreibe. 8) Der gegenseitige Unterricht, welcher in den theoretischen Gegenständen sehr bedenklich sei, bei praktischen Beschäftigungen aber gar keine Schwierigkeit habe, sei nicht nur als Unterstützung des Lehrers beim Massenunterricht, sondern auch als die naturgemäßeste Vorbereitung für die künftige Thätigkeit des Familienhauptes und Erziehers von großem Werte. 9) Überhaupt sei das der größte Vorzug des praktischen Unterrichts vor dem theoretischen, daß jener unmittelbar und sofort mit der Übung der Fähigkeiten des Geistes auch auf den Charakter, auf die sittliche Natur des Zöglings bildend einwirke, indem er zu recht betriebener Arbeit, dem fruchtbarsten Keim aller sittlichen und namentlich aller bürgerlichen und gesellschaftlichen Tugenden, anleite. 10) Der Wetteifer unter den verschiedenen Zöglingen einer Schule und der Ehrgeiz jedes einzelnen, es dem andern zuvor zu thun, werde hier einen andern Charakter annehmen und keine bedenklichen Folgen entwickeln. Der Gegenstand des Wetteifers sei nämlich beim praktischen Unterricht unmittelbar das durch die Arbeit erzielte Resultat, während dasselbe beim theoretischen Unterricht nur mittelbar in Frage komme, nämlich als Mittel, um die Anerkennung des Lehrers oder auch irgend welche äußere Auszeichnung zu erlangen. Ein Ehrgeiz aber, der darauf ausgehe, etwas wirklich besser zu machen als andere, sei allemal unschädlicher und lobenswerter als einer, dem es mehr nur darum zu thun sei, daß er dafür angesehen werde, etwas besser gemacht zu haben. 11) Von ganz besonders pädagogischem Werte sei endlich beim praktischen Unterrichte der Umstand, daß derselbe sich dem Leben in Haus und Familie aufs engste anschließe, so daß auch die minder gebildeten Eltern an den Fortschritten ihrer Kinder, die auch sie zu beurteilen und zu fördern im stande seien, lebhafteren Anteil nehmen würden, als dies bei den Fortschritten in theoretischer Beziehung der Fall sein könnte.

Nachdem der Verfasser eine Reihe früherer Versuche zur Einbürgerung des praktischen Unterrichts besprochen hat, wendet er sich zu der Frage nach der Möglichkeit der Durchführung seiner Ideen.

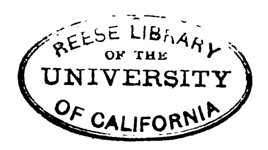
Zunächst sucht er den Einwurf zurückzuweisen, daß die Einführung des praktischen Unterrichts die Erlernung derjenigen theoretischen Kenntnisse und Fertigkeiten beeinträchtigen würde, welche man als notwendig zur allgemeinen Menschenbildung erachtet, indem er ausführt, daß manches von dem, was man gegenwärtig in den Schulunterricht aufgenommen habe, unbeschadet des wesent-

lichen Zweckes der Volksschule, hinweggelassen werden könne — der Verfasser führt als solches Überflüssige z. B. den dogmatischen Religionsunterricht an — daß ferner manches, dessen Erlernen jetzt eine unverhältnismäßig lange Zeit hinwegnähme, z. B. Lesen und Schreiben, in viel kürzerer Zeit ebensogut erlernt werden könnte, wenn man es später anfinge und auf eine andere Weise betriebe, und daß endlich eine praktische Bildung der Jugend teils formell deren Geist zur Aufnahme von Kenntnissen ungleich geschickter machen, teils materiell auf die Erlernung dieser Kenntnisse einen solchen Einfluß äußern würde, welcher ebenfalls eine bedeutende Ersparnis von Zeit und Kräften zur Folge hätte. Inbetreff des zuletzt Angegebenen weist der Verfasser auf Blasches Methode hin, die praktische Beschäftigung zur Gewinnung von theoretischen Kenntnissen zu verwerten, und empfiehlt in warmen Worten, das Wissen nicht in der Form und in dem Zusammenhange der Jugend darzubieten, wie es dem Forscher sich darstelle, der das Wissen um des Wissens willen suche, sondern so, wie es sich dem praktischen Gebrauche am leichtesten anschließe und einordne.

Sodann behandelt er die für die Ausführung seiner Idee wichtigste Frage, nämlich ob die praktische Methode auch in solchen Schulen anwendbar sei, welche nicht ein geschlossenes Hauswesen bilden. Er bejaht dieselbe, indem er sich bemüht, auch für diese Schulen einen organisierten Arbeitsstoff nachzuweisen, obgleich nur beispiels- und andeutungsweise, da das Bestreben der nichtgeschlossenen Schulanstalten bei Anwendung der praktischen Unterrichtsmethode dahin gehen müsse, ihren Arbeitsstoff so viel wie möglich mit Rücksicht auf die vorherrschenden Beschäftigungen und die wesentlichsten Bedürfnisse der örtlichen Bevölkerung auszuwählen. In erste Linie stellt er die Beschäftigung mit der Natur. Zu diesem Zwecke will er, daß mit jeder Schule, auf dem Lande und in der Stadt, ein Schulgarten verbunden sei, dessen erstes Drittel dem Lehrer gehören, während das zweite Drittel durch Verwertung seiner Produkte der Schulanstalt nutzbar gemacht werden, und das dritte endlich dazu dienen soll, jedem der größeren Zöglinge ein eignes Beetchen zur Bebauung und Nutznießung anzuweisen. Über die Benutzung desselben sollten die Schüler genaueste Rechnung ablegen, was zugleich die zweckmäßigste Gelegenheit gäbe, die erlernte theoretische Kenntnis der Arithmetik, Buchführung &c. praktisch anzuwenden. Daneben her sollen andere Arbeiten gehen. Biedermann weist dabei auf die Beschäftigungen im Kindergarten, in den holsteinischen Klüterschulen, auf das Herstellen und Ausbessern von Werkzeugen zum Gartenbau, das Heften und Einbinden von Schulbüchern, Fertigen von Linealen und Tafeln, von Modellen für den mathematischen und physikalischen Unterricht &c. hin.

In den letzten Kapiteln seines Buches, die wir hier überschlagen, bespricht Biedermann u. a. noch die Heranbildung von Lehrkräften für den neuen Unterrichtszweig und die Aufbringung der erforderlichen Kosten.

Unter allen, den gleichen Gegenstand behandelnden neueren Schriften nimmt das Werk Karl Biedermanns, welches erschöpfende Gründlichkeit mit geistreicher, durchweg fesselnder Darstellung vereinigt und dazu auf jeder Seite den schwerwiegenden Vorzug wirklich originalen Denkens kundgiebt, eine der ersten, wenn nicht die erste Stelle ein, obgleich nicht verschwiegen werden soll, daß der Verfasser hier und da in den Fehler aller für ihre Idee begeisterten Reformatoren: in den der Übertreibung, schiefen Voraussetzung und zu idealistischer Anschauung, verfallen ist. Was nun aber die Stellung des Verfassers zu dem Arbeitsschulproblem selbst anbetrifft, so muß allerdings bemerkt werden, daß es ihm nicht gelungen ist, das Fundament zu legen, auf dem die Arbeit als integrieren-



der Bestandteil der Schulerziehung sicheren Grund finden könnte. Es scheint zwar aus seinen Darlegungen dann und wann der Gedanke durchzuscheinen, daß es notwendig sei, eine organische Verbindung zwischen den theoretischen Lehrgegenständen und der praktischen Beschäftigung herzustellen, und daß nur dadurch die Aufnahme der letzteren in den Kreis der Erziehungsmittel gesichert werden könne; dennoch beschränkt sich der Verfasser auf einige gelegentliche Bemerkungen, ohne auf den Kernpunkt des Problems im Ernste einzugehen. Auch bei Biedermann bleibt der Gegensatz zwischen theoretischem Unterricht und praktischer Beschäftigung unvermittelt bestehen. —

In anderer Weise war seit der Mitte der Fünfzigerjahre der jetzt in Berlin lebende Dr. **Daniel Georgens** bemüht, die Frage einer praktischen Ausbildung der Jugend zu lösen. Dr. Georgens, der zu dieser Zeit in Gemeinschaft mit der Schriftstellerin Jeanne Marie von Gayette, seiner späteren Gattin, und dem Lehrer Heinrich Deinhardt eine Erziehungsanstalt bei Wien leitete, steht im wesentlichen auf dem Boden der Ideen Fröbels, ohne aber mit der Art und Weise einverstanden zu sein, wie dieselben in dem Kindergarten dieses Pädagogen zur Ausführung gelangt sind. Vielmehr hat er sich zur Aufgabe gestellt, die Fröbelsche Methodik nicht allein zu kritisieren, sondern auch positiv zu verbessern und weiter zu entwickeln. Die Ausdehnung der Grundideen der Pädagogik Fröbels auf die späteren Stufen der Schulerziehung liegt ihm vorzugsweise am Herzen. Darum fordert er die Aufnahme „pädagogisch geregelter Arbeitsübung“ in die Volksschule. Die Arbeit betrachtet Georgens als „ein absolut notwendiges Bildungsmittel“, welches „den passiv empfangenden Schüler zu einem aktiven machen und aus seiner Aktivität ihn produktivfähig heraustreten lassen soll.“ Die Arbeitsübung muß aber, um diesen Zweck zu erreichen „in organische Verbindung“ mit dem theoretischen Unterricht treten, d. h. „aus der praktischen Übung muß sich das Wissen entwickeln und dieses in jener seine Anwendung finden“. „An die Garten- und Formenarbeiten muß sich ein naturkundlicher, technologischer und kulturhistorischer Gelegenheitsunterricht anknüpfen. Die Konzentration desselben ist der systematische Heimats- und weltkundliche Unterricht.“ Ganz im Geiste Heusingers und Fröbels betrachtet somit Georgens die Arbeitsübung als die Grundlage der theoretischen Unterweisung. Das Wissen soll als Erfahrung, als selbstverständliches Ergebnis aus der praktischen Beschäftigung hervorgehen.

Die Arbeitsübungen in der Volksschule scheidet Georgens in Gartenarbeiten und Formenarbeiten. Er schreibt hierüber: „Die Gartenarbeiten, wie sie sich für jedes Kind eignen, wären Rechen, Hacken, Beeteinteilen, Säen, Pflanzen, Behäufeln, Gießen, Jäten, Beschneiden, Einsammeln des Samens und der Früchte. Damit sind die Wetterbeobachtungen verbunden, die sich auf den Einfluß des Regens, der Luft, der Sonne auf den Boden und seine verschiedenen Erzeugnisse in den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten beziehen. Hieran schließen sich die Regeln des Früh- und Spätsäens, des Flach- und Tiefgrabens, die Belehrung über die Natur und Wirkung des Düngers, über Unkraut und schädliche Insekten und deren Beseitigung, die Einteilung der Beete in Quadrate, Rechtecke und Rundells rc. rc., das Abstechen der Flächen in zwei, drei oder mehr Teile. Somit treten Geometrie, Arithmetik, Physik, Meteorologie, Agrikulturchemie, Naturgeschichte und Technologie durch die Schulgartenarbeit unter einander in organische Verbindung, und die Beschäftigung ist der leitende Faden für die theoretische Wissensaneigung.“ An diese Gartenarbeiten schließen sich andere Hand-

arbeiten an, welche die Anfertigung gewisser zum Gartenbau notwendiger Gerätschaften bezwecken. „Aber die Formenarbeiten sind auch für sich — unabhängig von dem unmittelbaren Gebrauch und Verbrauch der Gegenstände — als darstellende und herstellende zu üben; es muß also ein System von Formenarbeiten, welche, sich ergänzend, zusammengreifen und das Formen in seinen ästhetischen und praktischen Richtungen allseitig vertreten, gefunden und verwirklicht werden" [1]).

Als Formenarbeiten des Kindergartens, welcher die Kinder vom dritten bis zum siebenten Lebensjahre aufnehmen soll, nennt Georgens: das Bauen und Perlenreihen für die erste Stufe, denen sich später das Ringe-, Stäbchen- und Täfelchenlegen, ferner das Flechten, Durchstechen, Ausnähen und Bildausschneiden anschließen. Dem Bedürfnisse, mit Stift und Pinsel umzugehen, sowie mit Thon zu kneten, soll ebenfalls durch Gewährung des Materials und gelegentlich eingreifende Anleitung entgegen gekommen werden. An diese Beschäftigungen schließen sich teilweise die andern Bildungsmittel des Kindergartens, besonders das Erzählen, an. Auch läßt man gelegentlich, wie bei dem Bauen, Stäbchenlegen und Flechten, zählen. Das „Besingen" der eignen Thätigkeit, wie es im Fröbelschen Kindergarten in ausgiebigster Weise geübt wird, schließt Georgens ganz aus [2]).

Auf der ersten Stufe der eigentlichen Volksschule (7. bis 9. Lebensjahr) behält Georgens von den Kindergartenarbeiten folgende bei: Stäbchen-, Ring- und Täfelchenlegen, aber nur in Verbindung mit dem Zeichnen, das Flechten, Bildausschneiden (hauptsächlich architektonische und Werkzeugformen) und Umrißnähen (von den mehr regelmäßigen zu den organischen Nachbildungen, wie Pflanzenzweigen mit Blüten und Früchten, Schlangen, Schnecken- und Fischformen übergehend). Neu hinzu kommen: die Erbsenarbeit zur Darstellung von mathematischen und architektonischen Formen, die

---

[1]) „Die Entwickelungsstufen der deutschen Volksschule" (von Georgens) in Dr. Heindls „Repertorium der pädagogischen Journalistik und Litteratur", 1860, 4. Heft.

[2]) In dem Vorworte seiner Broschüre „Der Levana-Kindergarten" (Berlin 1874) heißt es: „Im Levana-Kindergarten sind nur volkstümliche, einfache Lieder, die sich an Spiele, bei denen ungezwungene Bewegung, die freie, sich auslebende muntere Kindlichkeit Ausdruck findet, gegeben. Diese dem Natürlichen und dabei Ästhetischen Rechnung tragende Einfachheit wird, sowie im Spiel und Lied, in den Beschäftigungen mit der Hand, beim plastischen Darstellen, eingehalten. Während Fröbel aus Würfeln im ersten Jahr selbst Waschtische, Sofas, Sägen und dergl. Dinge, die niemals aus Ziegeln zusammengesetzt werden, bauen läßt, sind im Levana-Baukasten gleich anfangs die verschiedenen Grundformen von Bausteinen, und die für den Kindergarten dazu gegebenen Tafeln bringen nur Vorlagen für rein architektonische Formen von der Treppe bis zum Thor, dem Haus, dem Turm ꝛc. Desgleichen werden im Levana-Kindergarten keine Menschen- und Tiergestalten um Landschaften und Blumen geflochten, mit den Legestäbchen keine Weiden- und Fichtenbäume, Blumentöpfe mit Pflanzen darin, Suppenterrinen, Äxte und Gabeln, sondern Sterne und architektonische Umrißformen mit Stäbchen und solche geometrische Figuren, die sich durch das Aneinanderfügen der Quadratchen von selbst ergeben, geflochten. Es werden nicht, wie im Fröbelschen Kindergarten, Enten und anderes Geflügel, Blumenbouquetts und Hausgerät ausgestochen, sondern nur Illuminationsformen, Sterne und ähnliche Figuren, die, gegen das Licht gehalten, flimmernde Bilder, an denen sich das kindliche Auge freut, bieten. Beim Ausnähen werden ebensowenig Häuser und Tempel genäht, wie man Blumen und Möbel baut und Monumente flechtet, sondern das Ausnähen, als ein farbiges Umrißzeichnen aufgefaßt, giebt leichte Ranken, Zacken, Kettenverschlingungen. Geduldsproben, wie das Aufreihen von durchstochenen Papierstückchen auf Strohhalme, oder das Stricheln im Netz, die nur den Zweck haben können, die Kinder bei einer geistlosen und darum abspannenden Beschäftigung ruhig zu erhalten, werden entschieden vermieden. Das freie Phantasiezeichnen auf der Schiefertafel, wobei kleine Geschichtchen anzuknüpfen sind, wird dagegen gepflegt ꝛc."

zugleich als Modelle für das Zeichnen dienen und hauptsächlich auch für die Ausbildung im perspektivischen Sehen von Wichtigkeit sind, ferner das Papierfalten zur Darstellung von Hohlformen und als Vorübung für das Zuschneiden und die Papparbeit, das geometrische Ausschneiden als Grundlage des mathematischen Zeichnens und der geometrischen Formenlehre, das Ausmalen von flachen Zierformen und das Modellieren in Thon von einfachen Frucht- und regelmäßigen Reliefsfiguren. Daneben treten im Sommerhalbjahr Gartenarbeiten auf. Für den theoretischen Unterricht sind besondere Stunden festgesetzt, jedoch soll derselbe zum großen Teile seinen Stoff den Arbeitsübungen entnehmen. Das Rechnen beispielsweise knüpft sich naturgemäß an das Formenlegen und „ist hauptsächlich ein Übersetzen von Formverhältnissen in Zahlenverhältnisse.“ Das freie Zeichnen soll kein Kopieren von Vorlagen, sondern muß „ein selbständiges Abzeichnen bestimmter Körper und Modelle aus allen Gebieten der von den Kindern selbst ausgeführten Formenarbeiten und einfacher Naturobjekte“ sein. Auch für den Sprachunterricht, das Lesen und Schreiben, geben die Arbeiten, insbesondere auch die Gartenarbeiten, den hauptsächlichsten Stoff. Die letzteren machen neben regelmäßigen Wanderungen den naturkundlichen Unterricht auf dieser Stufe aus.

Für die Arbeiten im Garten setzt Georgens im Sommer sechs Stunden an. In den eigentlichen Wintermonaten genügt alle vierzehn Tage eine Stunde, um gewisse Arbeiten für den Garten, wie das Fertigen von Düten und Kästchen für die Sämereien, das Flechten von Strohdecken, das Stäbchenschnitzen, Sortieren von Sämereien &c., vorzunehmen. Auf die Formenarbeiten rechnet er im Sommer acht Stunden: zwei auf die Legeübungen, zwei auf das Ausschneiden, zwei auf das Ausnähen und zwei auf das Modellieren. Das Ausmalen regelmäßiger Figuren soll alle vierzehn Tage einmal anstatt des Legens vorgenommen werden. Flechten, Erbsenarbeiten und Falten sind auf den Winter zu beschränken. Natürlich hat Georgens bei Aufstellung seines Stundenplanes eine möglichst gut organisierte Schule im Auge, welche gestattet, auch auf dieser Stufe 32 Unterrichtsstunden (Turn-, Schwimm- und Spielstunden ausgeschlossen) anzusetzen.

Auf der zweiten Stufe des Volksschulunterrichts (9. bis 11. Lebensjahr) behält Georgens von den darstellenden Arbeiten der vorigen Stufe folgende bei: die Erbsenarbeiten, das geometrische Ausschneiden, das Bildausschneiden, das Modellieren und das Ausmalen von flachen Zierformen, sämtlich für Knaben und Mädchen. Neu hinzukommen: das Verschnüren zur Vorbereitung der Knüpfarbeit, das Auflegen von geometrischen Zierformen, das Stäbchenverknüpfen und die Papparbeiten. An die Stelle der Flächendarstellung mittels des Papierflechtens tritt für die Mädchen das Bast- und Bandflechten. Ferner werden von ihnen besonders geübt: das Umrißnähen in den verschiedenen Sticharten, das Sticken in Halb- und Kreuzstich, das Durchziehen von Umrißformen in Tüll, das Stricken und Häkeln; von den Knaben: das Mattenflechten und die körperliche Darstellung in Weidenruten, Holzspänen, Draht &c. Von 36 wöchentlichen Schulstunden rechnet Georgens 13 auf den Arbeitsunterricht, die übrigen 23 auf den theoretischen Unterricht: Religion (2 St.), Deutsche Sprache (4 St.), Rechnen (2 St.), Geometrische Formenlehre (2 St.), Weltkunde in Verbindung mit der geographischen Plastik (3 St.), Gartenunterricht (der den Stoff, welchen die Gartenarbeit und die Wanderungen ergeben, verarbeitet, 2 St.), Singen (2 St.), sowie auf das Zeichnen (2 St.), Turnen,

Schwimmen und Spielen (4 St.). Für die Gartenarbeiten sind im Sommerhalbjahre acht Stunden wöchentlich, im Winter vier, bez. zwei, angesetzt.

Auf der dritten Stufe (11. bis 14. Lebensjahr) bleiben von den Formenarbeiten: das geometrische und Bildausschneiden, das Zeichnen, das Modellieren und die Papparbeiten für die Knaben; für die Mädchen: das Flechten mit Bast und Band, das Umrißnähen in geraden und geschwungenen Linien, das Kreuzstichnähen, das Durchziehen von Tüll, das Häkeln und Stricken. Neu hinzukommen: das Flechten korbartiger Formen mittels Ruten, die Drahtarbeit und das Holzschnitzen (doch nur mit dem Messer) für Knaben, während die Mädchen die weiblichen Arbeiten fortsetzen und nunmehr nach der praktischen Seite hin ausbilden, aber auch einige neue Fertigkeiten üben, wie das Auflegen, Filetknüpfen und den einfachen Plattstich. Das geometrische und Bildausschneiden, das Ausmalen, Modellieren und freie Zeichnen wird auf allen Stufen von Knaben und Mädchen gemeinsam betrieben.

Der welt- und heimatkundliche Unterricht erhält hier einen streng geregelten Gang, einen festen methodischen Fortschritt. Jedoch sind die Ergebnisse des Gelegenheitsunterrichts, bei den Wanderungen, den Gartenarbeiten und teilweise auch bei den Formenarbeiten, sowohl übersichtlich zusammenzufassen, als auch dem systematischen Unterrichte einzufügen, um demselben die Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Frische des unmittelbaren Erlebens zuzuführen und zu erhalten. „Hat es der Unterricht z. B. mit der Darstellung der verschiedenen Zonen zu thun, so wird er das, was der Gelegenheitsunterricht des Monats über das Pflanzenleben ergeben hat, benutzen, um für die Darstellung des besonderen Charakters, den das Pflanzenleben der verschiedenen Zonen bietet, einen anschauliche Ausgangspunkt zu haben. Handelt es sich weiterhin um die bestimmteren klimatischen Verhältnisse eines Erdteils, so giebt beispielsweise die Ortsveränderung der Zugvögel, welche im Gelegenheitsunterrichte, an die Beobachtung anschließend, besprochen ist, einen sehr bestimmten, für den Schüler interessanten Anknüpfungspunkt." „Der Unterricht wird also nicht in einen bloßen Gelegenheitsunterricht auseinandergehen, aber er wird sich an dem Gelegenheitsunterrichte fortgesetzt nähren, durch denselben Fleisch und Blut gewinnen" [1]).

Wie schon oben angedeutet, hat sich Dr. Georgens nicht darauf beschränkt, bloß theoretische Vorschläge zu machen; vielmehr ist er seit drei Jahrzehnten bemüht gewesen, in Gemeinschaft mit anderen Pädagogen und hervorragenden Künstlern dem Kindergarten und der Volksschule nach seinen Grundsätzen bearbeitete Beschäftigungsmittel darzubieten.

Von seinen älteren Werken seien genannt: „Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart," eine seit 1856 erschienene Zeitschrift, später unter dem Titel: „Der sozial-pädagogische Arbeiter," Bildewerkstatt für die Jugend (2 Bde., Glogau, Flemming. 1857 und 59), Aus- und Zuschneideschule für die Jugend (Glogau, Flemming), „Kosmos der Arbeit," Schulen der Formenarbeiten für die Volksschule (Nürnberg, Stief. 1867) in 17 Abteilungen für Flechten, Ausnähen, Bildausschneiden, Stäbchenlegen und Verschränken, geometrisches Ausschneiden, Auflegen farbiger Flächen zu Zierfiguren, Stäbchenverknüpfen, Papierfalten,

---

[1]) Vergl. den „Organisations- und Stundenplan" in dem „Geometrischen Ausschneiden" von Georgens. (Leipzig, Richter. 1879.)

Papierverschnüren, Erbsenarbeiten, Drahtflechten, Rutenflechten, Holzschnitzen, Pappen, Ausmalen, Modellieren und Zeichnen [1]).

Die neueren Werke von Georgens sind fast sämtlich in dem Zentralverlage für Unterrichts- und Beschäftigungsmaterial von Dr. Richter in Leipzig und Berlin erschienen. Für den Kindergarten sind bestimmt: Der Baukasten in verschiedenen Ausgaben (Bauformen aus Steinmasse nebst Vorlageheftchen), das Ringelegen (versilberte Ringe, Sammetunterlage und Vorlagen), das Stäbchenlegen (versilberte Drahtstäbchen nebst Unterlage und Vorlagen), das Täfelchenlegen (verschieden gefärbte Steintäfelchen und Vorlagen), das Flechten (Flechtblätter und Flechtstreifen nebst Flechtnadel und Vorlagen), das Durchstechen (Vorlagen, Filzunterlage und Knopfnadeln), das Ausnähen (Vorlagen und Vorzeichnungen, Nadeln, verschieden gefärbte Wollfäden und Unterlage), das Bildausschneiden (Vorlagen, Umrisse zum Ausschneiden, Schere, Sammelheft zum Einkleben ausgeschnittener Figuren und schwarzes Papier zum Ausschneiden), Gaben zur freien Beschäftigung (Kettchenlegen, Perlenfädeln, Ausmalen, Modellieren). Stoff und Anleitung zu den Beschäftigungen gewährt außerdem das „Mutter und Kindergartenbuch“ von Georgens.

Für das spätere Jugendalter sind bestimmt: der Steinbaukasten, zweite Stufe für Knaben und Mädchen von 7—9 Jahren, das geometrische Ausschneiden in vier Stufen für Knaben und Mädchen von 7—16 Jahren (2. Auflage, 1879), die Schulen der weiblichen Handarbeit von Frau v. Gayette-Georgens und Dr. Georgens (2. Aufl.) in 12 Abteilungen (Linienstickerei, Canevasstickerei, Stricken, Häkeln, Schürzen und Knüpfen, Flechten, Mosaik und Applikationsarbeiten, Plattstickerei, Spitzennähen, Ausmalen, Wäschenähen und Kleidermachen, der plastische Schmuck). Der Vorzug dieses zuletzt genannten Werkes gegenüber den Schallenfeldschen Schriften besteht besonders in der entschiedenen Betonung des ästhetischen Elementes in der Methode des Arbeitsunterrichts für Mädchen. Reichen Stoff für die Beschäftigung der Kinder in Schule und Familie gewährt sodann noch die seit 1878 von Georgens herausgegebene Zeitschrift „Der Jugend Spiel und Arbeit.“ —

Die angeführten Schriften von Michelsen, Karl Friedrich und Georgens gaben zu einer lebhaften Besprechung der Arbeitsschulfrage in Lehrerkreisen und Schulblättern Veranlassung. Vielfach wurde den von jenen Männern verfochtenen Ideen zugestimmt. Nicht selten aber stießen dieselben auch auf entschiedenen Widerspruch. Unter den Gegnern befanden sich einzelne hervorragende Pädagogen, wie Gräfe, Diesterweg und Wichard Lange. Der erstere hatte schon in den Vierzigerjahren in seiner „Deutschen Volksschule“ (Leipzig 1847, 1. Bd. S. 627) den kategorischen Satz aufgestellt: Während der Schulzeit ist das Lernen die Arbeit der Jugend: körperliche Arbeit darf nicht zum Prinzip der Volksschule gemacht werden; dieses sei und bleibe Bildung des Geistes und des Gemütes. Daß die Einrichtung von Arbeitsschulen hier und da nötig sein möge, will er nicht bestreiten; nur müßten dann die Arbeitsstunden von den übrigen Unterrichtsstunden völlig getrennt sein, könnten aber mit diesen abwechseln. Von diesem Standpunkte aus erklärt sich Gräfe auch gegen die Aufnahme des Unterrichts in weiblichen Arbeiten. Un-

---

1) Theoretische Schriften: „Die Gegenwart der Volksschule. Kritik und Darstellung der volkspädagogischen Fortschrittsversuche. 2 Hefte (Wien 1858), Medizinisch-pädagogisches Jahrbuch der Levana für das Jahr 1858 (Wien 1858), Der Levana-Kindergarten (Berlin 1874).

gefähr die nämlichen Gründe führt Wichard Lange gegen den Arbeitsunterricht an [1]). Auch ihm genügt die geistige Arbeit zur Erfüllung der Erziehungsaufgabe, soweit dieselbe der Schule seiner Ansicht nach zukommt. Dabei ist er nicht geradezu ein unbedingter Gegner des Arbeitsunterrichts, hält aber seine Einführung keineswegs für notwendig, kaum für wünschenswert.

Offenbar ist die Abneigung dieser Pädagogen gegen den Arbeitsunterricht daraus zu erklären, daß beiden der von Fröbel aus dem Wesen der Menschennatur nachgewiesene innere Zusammenhang zwischen der körperlichen Arbeit und der geistigen Entwickelung, zwischen dem Thun und dem Erkennen, entweder noch nicht nahegetreten war, oder daß sie diesen Zusammenhang für allzu lose erachteten, um auf ihn eine pädagogische Forderung zu gründen. Darum erblickte namentlich Gräfe einen fundamentalen Unterschied zwischen körperlicher Arbeit und geistiger Entwickelung, einen Unterschied, den Fröbel längst aufgehoben hatte oder doch wenigstens versucht hatte, aufzuheben.

Diesterweg erklärte in einem später erschienenen Aufsatze (Rhein. Blätter, Bd. 46, S. 37 ff.), die Einrichtung von Arbeitsschulen für einen Eingriff in die Elternrechte und zweifelte nicht, daß die gesamte Landbevölkerung sich, „und zwar nicht ohne Grund und Recht," dagegen erheben würde. Seiner Ansicht nach sei es Sache der Familie, zur Arbeitsübung und dadurch zu Fleiß und Arbeitsamkeit anzuleiten.

Daß es vergeblich sei, bei dem jetzigen Zustande der häuslichen Erziehung von der Familie dies zu erwarten, hatte bereits, wie oben angegeben, Karl Friedrich nachzuweisen versucht. Die Prophezeiung Diesterwegs von einem allgemeinen Aufstande der Landbevölkerung ist — wenigstens bei der obligatorischen Einführung des Unterrichts in weiblichen Arbeiten — bis jetzt ebenfalls nicht eingetroffen. Ziller führt (Grundlegung 2c. S. 102) gegen den Gedanken, die Anleitung zur Vorbildung für das spätere Leben, also besonders die Anleitung zum praktischen Arbeiten, ganz dem Elternhause zu überlassen, noch an, daß dann die Kinder in der Regel auf bloßes Absehen und Nachmachen angewiesen sein möchten, das Arbeiten also in einen völlig gedankenlosen, drückenden Mechanismus übergehen würde.

Das Ärgste an Verkennung und absichtlicher Mißdeutung leistete Freihofer in Schmids Encyklopädie (1. Ausg., 3. Bd., S. 689) indem er eine oberflächliche Besprechung der Schriften Karl Friedrichs und Georgens' mit den Worten schließt: „Es droht hier der deutschen Volksbildung ein gefährlicher Feind, der ganz in der Zeitströmung sich fortbewegt. Es ist dies der alle Kreise des Lebens durchdringende Materialismus, der die Schule nicht nur aus ihrer gottgeordneten Verbindung mit der Kirche trennen und die Vorbildung der christlichen Volksjugend für das kirchliche Leben ihr verbieten will, sondern auch die allgemein menschliche Bildung der Jugend, wie sie die erleuchtetsten Geister seit Jahrhunderten anstrebten, unter einem Zerrbild von Erziehung zur Arbeit durch Arbeit zu ersticken sucht".

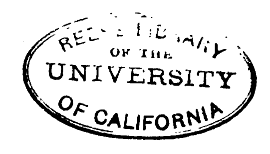
Gegenüber derartigen Verketzerungen, welche aber ihren tieferen Grund klar und deutlich offenbaren, ist jedes Wort der Widerlegung überflüssig.

12.

In anderer Weise als Fröbel suchen die Pädagogen, welche auf dem von **Herbart** gelegten Grunde weiterbauen, den Arbeitsunterricht als integrierenden Bestandteil der Schulerziehung einzuführen.

---

[1]) Vergl. seine Broschüre „Anti-Georgens" (Hamburg, 1857).



Herbart selbst hat nicht unterlassen, die Handarbeit nach ihrer pädagogischen Bedeutung zu würdigen. So schreibt er über den Unterschied von Arbeit und Unterricht: „Ein großer Unterschied ist zwischen dem Lernen des Handwerkers und demjenigen beim gelehrten Unterricht. Letzterer macht den Menschen sehr lange Zeit hindurch solchergestalt passiv, daß hier in der Untersuchung überall die Frage vorherrschen muß: was wird als Reaktion auf die beständige Einwirkung des Lehrers im Zöglinge erfolgen? Das ist die echt pädagogische Frage. Hingegen der Handwerker drückt mehr persönlich. Das Lernen geht da meist im Kopfe des Lehrlings vor, da er die einzelnen Handgriffe leicht vollbringen kann, und es nur darauf ankommt, ihm deren Reihenfolge und Effekte zu zeigen". (Werke 11. Bd. S. 452). „Der Hauptunterschied zwischen dem gewöhnlichen Zöglinge und dem reifen Manne", heißt es an einer anderen Stelle (W. 11. Bd. S. 474), „liegt darin, daß die herrschenden Vorstellungen des Zöglings ihm während der Arbeitszeit verdrängt werden; nur in Erholungsstunden, hauptsächlich in den Ferien, lenkt er sich selbst . . . Beständige Passivität in den Hauptstunden des Tages! Den jungen Handwerkern, selbst den Bedienten, geht es darin besser, weil die Gegenstände ihres Thuns kein schweres Lernen, kein Festhalten schwächerer Vorstellungen wider das innere Streben erfordern. Und die Charakterbildung? Die hängt doch nun ganz von dem Herrschenden ab . . . Exerzitien werden zwar gemacht. Aber dieses Machen steht nicht unter einer herrschenden Vorstellungsmasse, sondern unter den vielen schwach verbundenen, einzeln in Anwendung kommenden Regeln der Grammatik. Wo ist sonst ein erfreulich planmäßiges Werk für die Jugend? Sind es historische Zusammenstellungen? Sind es mathematische Aufgaben?"

Herbart erblickt also den Vorzug der freien Beschäftigung, der Arbeit, vor der durch den Lehrer geleiteten Thätigkeit im Unterrichte darin, daß erstere die Selbstthätigkeit zur Geltung kommen lasse — in Herbarts Sprache: das freie Aufsteigen der herrschenden Vorstellungen begünstige — während der Schüler bei der letzteren sich im allgemeinen passiv verhalte. Da aber nur die Übung der Selbstthätigkeit zur Charakterbildung führen kann, so folgt daraus, daß die Erziehung, um diese letztere herbeizuführen und damit ihr eigentliches Ziel zu erreichen, die freie Beschäftigung, die Arbeit, nicht vernachlässigen darf. Herbart empfielt dieselbe darum als Regierungsmaßregel. „Die Kinder müssen", schreibt er, „in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müßiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit (etwa Handwerks- oder Feldarbeit), desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht alle Beschäftigung ist Unterricht; und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die passendste Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder Kaufmann oder beim Ökonomen, als in der Schule" (Umriß päd. Vorlesungen, § 56). Weiterhin (§ 179) werden technische Beschäftigungen, Papparbeiten, Tischler- oder Gartenarbeiten ꝛc., empfohlen „zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist." —

Eine eigentliche Theorie des Arbeitsunterrichts im Sinne der Pädagogik Herbarts verdanken wir **Ziller**. Dieser betrachtet die Handarbeit vorzugsweise in ihrer Bedeutung für das praktische Leben. Die allgemeine Bildung, führt er aus, wie dieselbe durch die Arbeit des Lernens und Übens in der Erziehungsschule gewonnen wird, genüge für sich allein noch nicht zu einer tüchtigen spe-

ziellen Vorbereitung auf das Leben. Sie genüge besonders noch nicht auf dem Gebiete der ökonomischen und industriellen Thätigkeit, damit gerade auf diesem Gebiete die Schule zu dem Aufhören der praktischen Unbehilflichkeit unsers Volkes einen Beitrag liefere. Hierzu sei auch dann, wenn alles Wissen und Können, das die Erziehungsschule vermittelt, aufs vollkommenste in der Einheit der Person des Lernenden konzentrirt sei, noch zweierlei erforderlich, teils nämlich, daß schon von der Zeit an, wo der Gedanke an den Übergang zu einem gesellschaftlichen Beruf im Zögling mit Bestimmtheit hervortritt, auf frei steigende Vorstellungen, die zu dem von dem Zöglinge erwählten Zweige der Gesellschaftsthätigkeit in Beziehung stehen, hingearbeitet werde, teils, daß diesen, soweit sie ein gelingendes Resultat erwarten lassen, zugleich zur That verholfen werde, damit in ihnen die Festigkeit und Sicherheit des Willens erwache und hiermit die berufsmäßig-praktische Seite von dem künftigen Charakter des Zöglings begründet werde; denn der Charakter gehe immer aus einem Handeln hervor, und die Erziehung müsse es immer als wünschenswert ansehen, wenn die Charakterzüge der künftigen Person unter der Leitung und Mitwirkung der Erziehung selbst zustande kommen, also nicht dem Zufall und der planlosen Einwirkung überlassen werden. Die Erfüllung beider Bedingungen hänge aber davon ab, daß von dem angegebenen Zeitpunkte an ein Unterricht eintrete, der eine direkte Beziehung auf den Beruf und die Wirksamkeit für die Gesellschaft nehme und den Einzelnen für den Eintritt in die besonderen Verhältnisse seines späteren Lebens und zur selbstthätigen Ausbildung und Entwickelung seines Geschäftes wohl befähige. (Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865, S. 116 ff.). Durch eine derartige Einrichtung würde der noch bestehende Gegensatz zwischen Schule und Leben an seiner Schroffheit verlieren; denn es würde dann die Besorgnis abnehmen, daß die allgemeine Menschenbildung, welche der Erziehung obliegt, den Einzelnen ungeeignet machen möchte für die Verhältnisse des wirklichen Lebens, in welches er dereinst eintreten muß (S. 114).

Ziller will jedoch diesen Arbeitsunterricht nicht in die Erziehungsschule selbst aufnehmen; denn diese habe lediglich eine allgemeine Menschenbildung zu vermitteln und müsse alles Lehren um eines Nebenzweckes willen, alles Streben, einem jungen Menschen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die unter den Gesichtspunkt bloßer Tauglichkeit zu äußeren Lebenszwecken fallen, von sich abweisen. Dem gemäß empfiehlt er die Einrichtung von Nebenklassen zu dem angeführten Zwecke. Während es Aufgabe der Hauptklasse, der eigentlichen Erziehungsschule, sei, den Gesichtspunkt der Erziehung rein zu verfolgen, käme es den Nebenklassen zu, als Vorbereitungsstätten für die Pflege der speziellen Interessen des Lebens und der Gesellschaft, für den künftigen Beruf und Stand zu dienen und somit den Grund zu legen für den berufsmäßigen Unterricht, der dann selbst entweder in den speziellen Berufsanstalten, den Berufsschulen, oder in der Praxis des Lebens erteilt werde. (S. 95 ff.). Diese Nebenklassen, denen etwa 4—5 von den wöchentlichen Gesamtunterrichtsstunden vorbehalten werden könnten, sollen von den Volksschülern etwa vom zurückgelegten zehnten, von den Schülern der höheren Bürgerschulen vom zwölften und von den Gymnasiasten vom vierzehnten Jahre an besucht werden, weil um diese Zeit bei ihnen die zwar noch nicht in allen Fällen feste, aber doch ernste Aussicht auf den Eintritt ins praktische Leben und den Übergang in bestimmte Lebensverhältnisse gewöhnlich hervorzutreten pflege (S. 108).

Aufgabe der technischen Beschäftigungen in der Nebenklasse soll nur sein, eine Propädeutik zur Berufswissenschaft, eine Vorübung zur Tüchtigkeit im Berufe, darzubieten; sie sollen nur den Grund zur künftigen Brauchbarkeit des Zöglings in der bürgerlichen Gesellschaft legen, keineswegs sich unmittelbar in den Dienst der Gesellschaft stellen, z. B. dazu benutzt werden, um durch sie neue Handfertigkeiten, neue Gewerbs- und Handelszweige unter den Erwachsenen einzuführen. Wenn sich auch aus dem Unterrichte in den Nebenklassen Arbeitsprodukte ergeben sollten, die unmittelbar nutzbar seien und einen Verkehrswert hätten, und die vielleicht zum Nutzen der Lehranstalt selbst zweckmäßig verwendet werden könnten, so dürfe dies doch nur als Nebensache gelten. (S. 98 ff.). Nähme man bei den Arbeitsklassen ganz einseitig oder vorwiegend ökonomische Rücksichten, lasse man also gewisse Arbeiten nur darum betreiben, weil ihre Produkte reichen Gewinn brächten oder für die Bedürfnisse der Familie, der Gesellschaft sehr vorteilhaft seien, so opfere man die Zukunft des Kindes; denn die lange, einförmige Fortsetzung der Arbeiten, die zuletzt in einen gedankenlosen, drückenden Mechanismus übergehe, schade der vielseitigen Vorbildung für den Beruf und wirke somit dem eigentlichen Zwecke der Arbeitsklassen entgegen. Für diese eigneten sich nur ganz einfache Übungen, die bloß als Elemente in die Berufsthätigkeit eingingen, und aus deren Kombination sich diese erst zusammensetze. Dazu würden im Kreise der Handwerksarbeit gehören: Übungen im Drechseln, im Umgehen mit Hammer, Säge, Hobel, Bohrer, Feile, im Kreise der landwirtschaftlichen Arbeiten: Übungen im Okulieren, Pfropfen, Kopulieren, Beschneiden, Säen, Pflanzen, im Kreise der weiblichen Arbeiten: Übungen im Rechts- und Linksstricken, im Häkeln, im Erlernen der verschiedenen Arten von Nähten, im Stopfen, Zuschneiden, Knopflöchermachen, im nähenden Zeichnen 2c. Alsdann seien die einfachsten Formen und Handgriffe versuchsweise so zu verknüpfen und zusammenzusetzen, wie sie ein zusammenhängender Betrieb der Berufsarbeiten in ihrem Nebeneinander und ihrer Aufeinanderfolge, namentlich auch bei den weiblichen Arbeiten, bei der Gartenkultur und beim Anfertigen von Arbeiten aus Papier, Pappe, Holz, Thon, Flechtwerk, darstelle. Nur seien alle erschwerenden Komplikationen, alle zu künstlichen Verbindungen möglichst zu vermeiden (S. 102 ff.). Der Arbeitsstoff werde mit Rücksicht auf das örtliche Bedürfnis der künftigen Berufsarbeiter ausgewählt (S. 113). Keine Handarbeit soll ohne vielseitige Besprechung in bezug auf Stoff, Werkzeug, Form, Art der Thätigkeit, ohne die Hilfe des Vor- und Nachzeichnens und die dazu gehörige Erläuterung stattfinden, wie es der allgemein bildende Unterricht verlange (S. 104). Dabei habe der Unterricht in der Nebenklasse aber jederzeit seine durchaus praktische, die künftigen Bedürfnisse in einem engeren Lebenskreise und die Praxis des Berufs speziell berücksichtigende, alles auf den Gebrauch berechnende Richtung im Auge zu behalten (S. 108).

Trotz der prinzipiellen Scheidung zwischen Haupt- und Nebenklassen sei aber dennoch zwischen der allgemeinen Bildung der ersteren und der Vorbereitung für den Beruf in den letzteren ein gewisser Zusammenhang festzuhalten. Haupt- und Nebenklassen sollen fortwährend zusammenwirken und mit einander Hand in Hand gehen. Der Unterricht in den Nebenklassen soll auf dem allgemein bildenden Unterrichte der Hauptklassen fortbauen und daraus Konsequenzen für die Praxis ziehen; die allgemeinen Gesetze sollen hier ihre spezielle Anwendung finden. (S. 103). Aus allen Teilen des Gesinnungs- und naturkundlichen Unterrichts, aus Mathematik und Sprachkunde, aus Geschichte und Geographie, aus dem Zeichnen und Gesangunterrichte sollen

der Schulwerkstätte praktische Aufgaben zufließen. (S. 107). Ziller will nicht in Abrede stellen, daß der fortschreitende bildende Unterricht nicht bloß Anknüpfungspunkt für den Unterricht in den Nebenklassen sein, sondern auch selbst vielfache Anknüpfungspunkte an diesem finden werde, da die praktischen Arbeiten gleich anderen Gelegenheiten zu Erfahrungen, die neben dem Unterricht hergehen, der allgemeinen Theorie häufig voraus eilten; er hält es vielmehr für selbstverständlich, daß der Arbeitsunterricht oft, z. B. bei der Beobachtung der Veränderungen an den Pflanzen im Schulgarten, bei zufälligen Entdeckungen in bezug auf den Gebrauch eines Werkzeuges oder die Benutzung eines Arbeitsstoffes, selbst ein Bedürfnis nach einer Fortsetzung des Erziehungsunterrichts wecken würde; ja er empfiehlt sogar, daß die ersten Vorbereitungen auf die Mathematik an die Ausmessung des Schulgartens, der Schulstube, an die Konstruktion eines Patriarchenzeltes aus Papier 2c. angeschlossen werden möchten (S. 261); aber dennoch tritt er mit Entschiedenheit jener pädagogischen Theorie entgegen, welche bestrebt ist, den Arbeitsunterricht zur Unterlage, zum Anhalt für den allgemein bildenden Unterricht zu machen. Er verwirft es, etwa erst beim Säen und Jäten den Zögling eine nähere Bekanntschaft mit den Pflanzen machen zu lassen, erst mit einer versuchsweisen Pflege von Haustieren die erste zoologische Belehrung verbinden zu wollen, den künftigen Handwerker auf praktische Weise, im Anschluß an seine mechanischen Arbeiten in den Nebenklassen, in die ihm angemessene mathematisch-naturwissenschaftliche Betrachtungsweise einzuführen, da auf diese Weise der allgemein bildende Unterricht, der in einer Lehr- und Erziehungsanstalt vorwiegen müsse, in eine untergeordnete Stellung geraten, zu einem bloß gelegentlichen werden und somit nicht den vollen pädagogischen Gewinn bringen würde. Der allgemein bildende Unterricht dürfe nicht einmal ausschließlich veranschaulicht werden durch die Vorübungen für den Beruf. Denn die Veranschaulichung, deren jener Unterricht durch Anwendung der von ihm ausgehenden Kenntnisse und durch Umsatz des von ihm geschaffenen Wissens in ein praktisches Können bedarf, müsse er in den Hauptklassen selbst und durch daran sich anschließende Übungen erhalten (S. 105 ff.).

Der im Obigen hevortretende Gegensatz zwischen der Pädagogik Zillers und derjenigen Fröbels erklärt sich durch den grundverschiedenen Standpunkt, den beide Denker in psychologischer Beziehung einnehmen. Fröbel vertrat, gleich Heusinger, die Ansicht, daß der Mensch zum Handeln und nicht zum Spekulieren geboren sei, und daß dem gemäß auch nur diejenigen Kenntnisse sein Interesse in Anspruch nehmen würden, welche in irgend einer Beziehung zu seinem Handeln stünden. Darum stellte er das Handeln in den Mittelpunkt der Schulerziehung und suchte in ihm Anknüpfungspunkte für die verschiedenen Gebiete des Unterrichts. Nach Ziller dagegen, der auf dem Boden der Psychologie Herbarts steht, wurzelt das Wollen im Gedankenkreise. Dessen Bearbeitung gilt ihm darum als die einzige Aufgabe des Erziehungsunterrichts. Aus einem nach pädagogischen Maximen gebildeten Gedankenkreise müssen, ist seine Überzeugung mit Notwendigkeit auch praktische Interessen, und somit Wollen und Handeln hervorgehen. Daraus erklärt sich, daß Ziller dem Arbeitsunterrichte, den Heusinger und Fröbel in den Mittelpunkt der Schulerziehung stellen, nicht einmal einen Platz in der Hauptklasse seiner Erziehungsschule einräumen will. Zur allgemeinen Bildung ist er, seiner Meinung nach, durchaus unnötig, und nur, weil die Schule neben diesem allgemeinen Ziele noch den Beruf hat, für das spätere Leben vorzubereiten, gewährt er ihm eine Stelle in den diesem untergeordneten Zwecke dienenden Nebenklassen.

Eine etwas andere Stellung zur Frage des Arbeitsunterrichts nimmt ein anderer Herbartianer, **Dr. Ernst Barth** in Leipzig, ein. Derselbe begnügt sich nicht damit, diesen Unterricht als ein wichtiges Mittel dazu anzusehen, die Wege für die Berufsbildung zu ebnen; er betrachtet denselben vielmehr zugleich „als eine notwendige Ergänzung dessen, was die Schule als Erziehungsschule zu leisten habe" [1]). Der Arbeitsunterricht erscheint ihm als „der intensivste Anschauungsunterricht, den es nur geben könne, als ein Unterricht, der seiner Natur nach zugleich die Kontrolle darüber enthalte, daß das durch die Sinne Wahrgenommene in Wirklichkeit geistiges Eigentum des Zöglings geworden sei." „Ein Knabe," schreibt Barth, „der aus Thon einen Apfel nachzubilden hat, wird sich die äußere Gestalt desselben, die Erhöhungen, welche das Kernhaus auf der Oberfläche hervorruft, sowie die Zahl dieser Erhöhungen viel fester einprägen, als ein solcher, welcher den Apfel gezeichnet oder ihn nur angeschaut hat. Dabei wird er sich über die Natur des zur Verwendung kommenden Materials, sei es, wie hier, Thon, oder sei es Holz, Metall, Pappe u. dergl.; durch die andauernde Beschäftigung damit in einer Weise orientieren, wie es eine jahrelange Anschauung nicht zu bewerkstelligen vermag." Da nun das unserm Wissen zu Grunde liegende Vorstellungsleben ein solches sein müsse, das auf möglichst festem Grund und Boden steht, so sei damit, führt Barth aus, die Notwendigkeit solcher Beschäftigungen gegeben, wie sie der Werkstattunterricht gewährt. Zugleich würden dabei die Sinneswerkzeuge und die Hand in einer Weise ausgebildet, wie dies kein anderer Unterrichtsgegenstand zu bieten vermöge.

Dem gemäß ist Barth der Ansicht [2]), daß der Werkstattunterricht, soweit derselbe eine Unterstützung des allgemeinen Erziehungszweckes anstrebe, so einzurichten sei, daß er mit einzelnen Unterrichtsgegenständen (Anschauungsunterricht, Heimatskunde, Geographie, beschreibende und erklärende Naturwissenschaften, Mathematik und Zeichnen) in die engste Verbindung trete, sowie in bezug auf die Förderung der körperlichen Funktionen als ein Glied des Turnunterrichtes im Sinne Guts-Muths', der seine Anweisung zu mechanischen Beschäftigungen geradezu als einen Anhang zu seiner Gymnastik bezeichnete, angesehen werde. Dieser Unterricht habe im Anschlusse an den Kindergarten mit dem ersten Schuljahre zu beginnen.

Der Werkstattunterricht soll aber nach Barth nicht bloß die allgemeine Bildung unterstützen, sondern zugleich auch die spätere Berufsbildung vorbereiten. Zu diesem Zwecke empfiehlt er, die den einzelnen Schulen sachlich oder örtlich naheliegenden Beschäftigungen ins Auge zu fassen und, ohne in die einzelnen Handwerke überzugehen, dahin zu wirken, daß den Schülern Geschick, Geschmack und Arbeitsfähigkeit angeeignet werde. Dieser mehr berufsmäßige Unterricht soll in der Volksschule mit dem 12., in den höheren Schulen mit dem 14. Jahre beginnen und den im ersten Schuljahre begonnenen Werkstattunterricht in sich aufnehmen.

Während also Ziller den Arbeitsunterricht ausschließlich als Vorbereitung für die spätere Berufsbildung ansieht, faßt ihn Barth gleichzeitig als notwendige Ergänzung des Erziehungsunterrichts, als ein unübertreffliches Hilfsmittel zur Gewinnung einer intensiven Anschauung, auf. Natürlich ist aber

[1]) „Der Werkstattunterricht und die Schule." Von Ernst Barth (Erziehungsschule, Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung, herausgegeben von Dr. E. Barth. 1. Jahrg. 1881, Nr. 8 und 9).

[2]) In seinen der Pfingsten 1881 zu Berlin tagenden Konferenz für Handfertigkeitsunterricht vorgelegten Thesen.

auch ihm dieser Gegenstand nicht eigentlich Stammunterricht im Sinne der Fröbel'schen Pädagogik, sondern, wie Ziller, lediglich Anwendungsunterricht. Die durch den theoretischen Unterricht gewonnenen Anschauungen werden plastisch dargestellt, um so die Anschauung zu vertiefen und zugleich eine Kontrolle darüber zu gestatten, ob der Schüler das ihm Dargebotene wirklich aufgenommen hat. Das Osterprogramm der Barth'schen Erziehungsschule von 1865 zeigt, in welcher Weise dort die Handarbeit betrieben wurde. In der Märchenklasse (der untersten Klasse der Elementarschule, deren Unterrichte Grimm'sche Märchen als Konzentrationsstoffe im Sinne der Herbartischen Pädagogik zu Grunde liegen) wurde Streifenaufkleben, Falten, Ausschneiden und Ausnähen betrieben. Als Objekte der zuerst angeführten Beschäftigung werden genannt: Fensterscheibe, Stuhl, Tisch, Thür, Haus (zu dem Märchen: Die Sternthaler), sächsisches Wappen, Eisenbahnen (Die drei Faulen), Rad (Die drei Spinnerinnen), Nußblatt, Pumpe, Springbrunnen, Schwein (Hähnchen und Hühnchen), Waschtisch, Uhrkasten, Tisch, Kommode (Die sieben Geislein), Herd mit Ziegeln und Topf (Strohhalm, Kohle und Bohne), Kirche, Krone (Fundevogel), sowie Lautzeichen im Anschluß an den Leseunterricht. Gefaltet wurden Fidibusse, Tüten, Hefte, Bonbonkörbchen für den Christbaum, Schützenhut und ausgeschnitten Netze für den Christbaum, sowie künstliche Blumen, zu welchen Gegenständen Anknüpfungen im Leben der Kinder aufgesucht wurden. Das Ausnähen von Tiergestalten (Eule, Katze, Ziege, Kuh, Hahn, Ente, Pferd, Hund) endlich schloß sich an die Naturkunde an. In der folgenden Robinsonklasse (deren Konzentrationsstoff die Geschichte Robinsons bildet) wurden u. a. der Pic von Teneriffa (der bei Robinsons Seefahrt zur Erwähnung kommt), Robinsons Schiff, sein Kalender 2c. geklebt, Schiff, Papagei, Ziege, Elefant, Affe ausgenäht, Robinsons Jagdtasche aus Bindfaden gewebt und außerdem Beinkleider, Sohlen, Hut, Schirm, Bogen und Pfeile, Korb, Ziegeln, Herd, Töpfe 2c. gefertigt. — Als Arbeiten der Patriarchenklasse (deren Konzentrationsstoff die Patriarchengeschichte der Bibel bildet) werden genannt: Kleben: Temperatur-, Heimats- und Reisebilder, Karte vom Morgenlande, Tierkäfige zur Zoologie, Herbarium; Thonbild: Bei einem Wirte wundermild; Kleben mit Ausschneiden: Patriarchenzelt, Stammbaum, Getreidehalm; Zeichnen mit Buntstiften: Temperaturbilder, Karte von Deutschland; Kolorieren: Karte von Deutschland; außerdem Weihnachtsarbeiten, künstliche Blumen, Hefte. — Die Homerklasse der Realschule fertigte von Papparbeiten Heraeder, vierseitige Prismen und Pyramiden, Cylinder, Kombinationen dieser Körper, Mineralienkästchen, Quart- und Oktavhefte, Couverts, das Floß des Odysseus (Homer), Sternbilder, ägyptische Pyramiden (bibl. Gesch.), von Holzarbeiten das Floß des Odysseus, Zirkel und Federgestelle, und von Gipsarbeiten Blätterabdrücke im Anschluß an die Botanik. — In der Herodotklasse wurden durch Pappen dargestellt die Tafel des Aristagoras, die Pläne von Athen und Attika, ferner eingebundene Bücher, Couverts, Kästchen und das Farbenspektrum. Aus Holz wurden Federgestelle hergestellt, und außerdem wurden noch Karten von Europa und Deutschland verfertigt. — Die Liviusklasse endlich bildete aus Pappe den Plan von Rom, einen Ziehbrunnen, mathematische Körper, Kästchen, Büchereinbände, Schreibhefte, Mappen und Bilderrahmen, aus Holz Reißschiene, Setzwage, Wasserwage, Haspel, aus Gips Blätterabdrücke, Büsten von Schiller und Goethe, und eine Sphinx, und außerdem noch die Karten von Europa und Deutschland. Auch wurde das Anstreichen von Gipsbildern geübt.

Im Programm von 1869 werden als Werkstattarbeiten der Mädchenschule angeführt: Papierfalten und Ausschneiden, Serviettenfalten (Omeletten, Bischofshut, Fächer, Schwan, dreifache Krone, Zungen), Drahtarbeiten (Körbchen mit Gewürznelken), Verfertigen künstlicher Blumen (Rosen und Kränze), Lederarbeiten (Lampenteller mit Blättern), Gipsarbeiten (Blätter), Stricken (Strümpfe, Seifenflecke), Nähen (Handtücher, Taschentücher, Decken, Schürzen), Häkeln (Decken, Vorhangshalter, Strumpfbänder, Nadeltücher), Sticken (Sessel, Teppiche, Schuhe, Nadelkissen, Buchzeichen, Träger, Eckbrettchen), Perlenarbeiten (Vorhangshalter) [1].

13.

Den ersten Anstoß erhielt die gegenwärtige Bewegung zu Gunsten des Arbeitsunterrichts von Wien aus durch eine 1873 erschienene Schrift „die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule“ von **Dr. Erasmus Schwab**, Direktor des Mariahilfer Kommunal-Real- und Ober-Gymnasiums daselbst. In diesem Werkchen wird der Volksschule in ihrer hergebrachten Gestalt scharf zu Leibe gerückt. „Die Mehrzahl der Menschen“, schreibt der Verfasser, „ist heute, geradeheraus gesagt, denkfaul oder unklar und oberflächlich, ohne eignes Urteil, langsam von Entschluß, unpraktisch, ohne eigne Thatkraft, und überdies ist die Scheu vor angestrengter Arbeit selbst unter den gebildeten Ständen nur zu häufig.“ Die Schuld hiervon schreibt Dr. Schwab der Volksschule vorzugsweise zu; denn sie verstehe auch heute noch immer nicht die ersten Vorstellungen zur Klarheit der Kinder zu bringen, und überhaupt sei der gute Fortschritt in der Schule bis heute auch annäherungsweise noch keine Bürgschaft für Tüchtigkeit im praktischen Leben. Sei es der Schule ernst mit der Vorbereitung für das Leben, so müsse sie einmal den Unterricht in manchen Stücken praktischer gestalten, als es bisher geschehen sei, und zum andern die Arbeit als erziehendes Element in den Kreis ihrer pädagogischen Mittel aufnehmen. In der Arbeit, sowohl in der Werkstatt, wie im Schulgarten, werde dem Unterricht Gelegenheit dargeboten, Kenntnisse aus der Naturgeschichte und Gesetze aus der Naturlehre in einer Weise anschaulich zu machen, wovon sich die hergebrachte Pädagogik nichts träumen lasse.

Die von Dr. Schwab vorgeschlagene Arbeitsschule soll mit der Volksschule in unmittelbarer Verbindung stehen, keine „Nebenschule“ sein. Sie soll ebenso wenig in rein mechanischen Betrieb gewerblicher Thätigkeiten ausarten oder wirkliche Handwerker bilden wollen. Als Vorübung empfiehlt er für Kinder von 8 Jahren die Papparbeiten [2]. Hieran sollen sich Laubsägearbeiten anschließen, beide Gegenstände für Knaben und Mädchen. Darauf folgen für das männliche Geschlecht Holz- und Metallarbeiten, sowie Thonmodellieren. An Arbeitszeit fordert Dr. Schwab täglich eine Stunde. Der Unterricht soll vom Lehrer, anfangs unter Mitwirkung von technischen Gehilfen, erteilt werden.

Ziemlich gleichzeitig war von demselben Verfasser eine treffliche Schrift über den „Schulgarten“ (4. Aufl. 1876) erschienen. Die Arbeit im Schul-

---

[1] Vergl. Des deutschen Knaben Handwerksbuch (Leipzig, Spamer. 4. Aufl. 1879) und Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch (Leipzig, Spamer. 2. Aufl. 1880) von Barth und Niederley.

[2] Späterhin hat Schwab eingesehen, daß die Papparbeiten als eine Beschäftigung, welche bereits eine bedeutende Handfertigkeit voraussetzt, nicht geeignet sei, als Vorübung zu dienen. Er schlug darum folgenden Gang vor: Aussägen des nach einer plastischen Vorlage Gezeichneten, Modellieren desselben in Thon und endlich in Holz.

garten soll nach Schwabs Ansicht derjenigen in der Schulwerkstatt als notwendige Ergänzung an die Seite treten. Es war dies kein neuer Vorschlag. Wir haben gesehen, daß schon am Ende des vorigen Jahrhunderts in Böhmen und andern Ländern die Beschäftigung mit Gartenbau als gut und nützlich für die Jugend anerkannt und demgemäß die Einrichtung von Schulgärten zu diesem Zwecke vielfach empfohlen wurde. Fremde Länder, Schweden, Belgien, Frankreich, England, waren in dieser Beziehung Deutschland längst zuvorgekommen [1]). Lambert v. Babo in Weinheim und Michelsen in Hildesheim hatten ebenfalls zur Anlegung von Schulgärten Anregung gegeben. Während alle diese Einrichtungen aber fast ausschließlich die Beibringung landwirtschaftlicher und gärtnerischer Kenntnisse bezweckten, stellt Dr. Schwab den Schulgarten ausschließlich in den Dienst der Erziehung und tritt somit auf die Seite Fröbels und Georgens', welche gleichfalls die Gartenarbeit für die Erziehung in Anspruch genommen hatten. Schwab stellt den Schulgarten in den Mittelpunkt des naturkundlichen Unterrichts. Ohne ein Gärtchen bei der Schule sei, schreibt er, eine naturgemäße Methode des populären naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule kaum denkbar. Der Schulgarten soll für diesen Unterricht das Anschauungsmaterial liefern, sowohl in bezug auf das pflanzliche Leben, als auch die Boden- und Mineralienkunde, sowie das einheimische Tierleben. Darum empfiehlt Schwab die Anlegung von Nistplätzen und Bruthecken, das Aufstellen von Bienenstöcken und wenn möglich die Einrichtung eines Aquariums und eines Vogelhauses im Schulgarten.

Derselbe zerfällt seinen Vorschlägen zufolge in einen Nutzgarten und einen Ziergarten Ersterer soll ein Gemüsegärtchen, eine Baumschule und ein Versuchsfeld enthalten. Letzteres dient zum Anbau der Nutzpflanzen aller Art, besonders aber zur Darstellung neuer Fortschritte in der Landwirtschaft und zur Veranschaulichung der für den Landmann unentbehrlichen Kenntnisse aus der Physik und Chemie. Der Ziergarten soll vorzugsweise eine Sammlung von Repräsentanten der wichtigeren heimischen Pflanzen darstellen. „Schön geschwungene Gänge durchschneiden den Rasen, welcher in geschmackvollen Gruppen die wichtigsten Frühlings-, Wald- und Wiesenblumen und Giftpflanzen aufnimmt. Rosen und beliebte Gartenblumen — letztere in großen Scheiben zum „Blumenkalender" zusammengestellt — perennierende Blumen und einige Ziersträucher schmücken den Eingang und umsäumen die Wege. Alpenpflanzen (Gebirgspflanzen) zieren den Rand des Wasserbeckens, soweit dieses mit Felsstücken umgeben ist; das Becken selbst enthält eine kleine Auswahl von Sumpf- und Wasserpflanzen. Die nützlichsten heimischen Sträucher sind zweckmäßig und malerisch im Garten zerstreut [2]). Auch den Sommerturn- und Spielplatz will Schwab in den Schulgarten verlegen. Er soll mit Bäumen in der Art bepflanzt sein, daß die Turngeräte im Schatten stehen, aber für die Ordnungs- und Freiübungeu genügend Raum bleibt. „Ich staune", schreibt Schwab, „über die Kurzsichtigkeit der Menschen, so oft ich einen großen Turnplatz sehe, der ganz wüst daliegt und, obwohl für den Sommer bestimmt, doch im Sommer ohne Gefahr für die Gesundheit der Kinder gar nicht benutzt werden kann, weil er gar keinen Schatten hat."

Die Arbeiten im fertigen Schulgarten sollen von den Schülern und Schü-

---

[1]) Schweden besaß schon 1871 bei 7528 Landschulen gegen 2000 gut eingerichtete Schulgärten. — In Frankreich hatten 1876 von 59021 öffentlichen Elementarschulen bereits 27958 derartige Einrichtungen.

[2]) Schwab, Anleitung zur Ausführung von Schulgärten (Vierzehnter Jahresbericht des Mariahilfer Gymnasiums. Wien, 1878) S. XIX.

lerinnen der oberen Klassen ausgeführt werden. Einzelnen derselben ist die Pflege gewisser Pflanzen und Gruppen im Versuchsgarten zu übergeben. Für die Beaufsichtigung der beschäftigten Schülergruppen hat sich der Lehrer aus den älteren Kindern Helfer heranzubilden. Den Knaben gehört ausschließlich das Graben, Hacken, Harken, das Hantieren mit dem Schubkarren, das Pflanzen von Bäumen und Sträuchern, das Reinigen und Stützen der Bäume, das Einfassen der Beete mit Draht, das Flechten der Schutzkörbe für den Fuß der Bäume, das Schnitzen der Stäbe, das Herrichten und Beschreiben der Pflanzentäfelchen, das Beschneiden der Setzlinge, in Landschulen das Besorgen des „landwirtschaftlichen Versuchsfeldes", das Zutragen des Wassers in die Teile des Gartens, in welche keine offene Röhre führt, oder wo sich kein Bottich befindet, also jene Arbeiten, die auch in einem Hausgarten der Besitzer, aber nicht die Hausfrau ausführt. Die Mädchen betreiben dagegen das Gießen und Jäten, das Säen und Pflanzen, sie besorgen den Küchengarten, ihnen gehört die Kultur der Erdbeeren und Blumen, sie nehmen teil an der Pflege der Pflanzen, welche die eigentliche Heimatskunde ausmachen; das Anbinden der Pflanzen an Stäbe und Spaliere paßt vorzüglich für ihre geschickte Hand; das Einheimsen und Aufbewahren der Früchte und Samen, das Sortieren der Sämereien entspricht ihrer liebevollen Geduld sehr gut; das Veredeln der Bäume, die Pflege der Beerenobststräucher und Zwergobstbäume gelingt ihnen so gut wie den Knaben, ebenso das Flechten der Schutzdecken, das Herrichten des Bastes, das Durchrechen der Wiesen im Frühjahr ꝛc.; kurz, die Mädchen fürchten sich vor keiner Gartenarbeit, die nicht geradezu wie Taglöhnerarbeit aussieht. Eine für kleinere Kinder passende Arbeit ist das Begießen. Wenn auch größere Kinder nachhelfen müssen, macht es die Kleinen glücklich und gewährt ihnen die Freude, thätig zu sein, sich nützlich zu machen [1]).

In der österreichischen Musterschule auf der Wiener Weltausstellung von 1873 waren drei nach Schwabs Plänen eingerichtete Arbeitsschulen ausgestellt: eine Arbeitsschule für Mädchen, ein Schulgarten und eine Schulwerkstatt für Knaben.

Die Anregungen des verdienten Pädagogen fanden in Österreich einen sehr günstigen Boden. Besonders galt dies von seiner Schulgartenidee. Das oben erwähnte Schriftchen Dr. Schwabs erlangte nicht nur in seiner deutschen Ausgabe binnen wenigen Jahren vier Auflagen, sondern wurde auch in das Polnische, Böhmische, Kroatische, Italienische, Englische und andere Sprachen übersetzt. Überall in den verschiedenen Ländern der großen Monarchie fand der Schulgarten Eingang. In Schlesien z. B. waren 1879 bereits 220 derartige Anstalten, zu deren Einrichtung und Erhaltung das kaiserliche Ackerbauministerium erhebliche Subventionen bewilligt. Von den angeführten Schulgärten hatten 150 ein entsprechend eingerichtetes Versuchsfeld, 192 eine gut gepflegte Baumschule, und in 60 Anstalten fand sich ein Bienenstand vor. Auch die meisten Lehrerseminare des Reiches besitzen einen Schulgarten [2]). Auf Dr. Schwabs Anregung ist jedenfalls auch zurückzuführen, daß das kaiserliche Unterrichtsministerium durch Verordnung vom 18. Mai 1874 die Betreibung des „Modellierens" als nicht obligaten Lehrgegenstandes an den Knaben-Bürgerschulen gestattete. Gegenwärtig ist dasselbe in sämtlichen gehobenen Knabenschulen Wiens eingeführt. —

---

[1]) Schwab, Anleitung ꝛc., S. XVII.

[2]) Vergl. „Über Schulgärten", Vortrag, gehalten in einer Sektion der Allgem. deutschen Lehrerversammlung zu Braunschweig, Pfingsten 1879, von Karl Selle in Bremen (Allgem. deutsche Lehrerzeitung 1879, Nr. 33).

Theodor Eckardt, Schulleiter in Wien, schließt sich in einem 1875 erschienenen Schriftchen „Die Arbeit als Erziehungsmittel" (Wien, Pichler) den Ausführungen Schwabs an. Nur empfiehlt er, den Arbeitsunterricht schon im ersten Schuljahre anfangen zu lassen, und schlägt im Anschluß an Fröbels Kindergartenbeschäftigungen folgenden Stufengang vor: 1. Schuljahr: Stäbchenlegen, Ausstechen, 2. Schuljahr: Flechten, Falten, Verschnüren, 3. Schuljahr: Verschränken, Erbsenarbeiten, Draht- und Strohflechten, 4. Schuljahr: Ausschneiden, Ausnähen, 5. Schuljahr: Pappen, 6. und 7. Schuljahr: Holzarbeiten (Tischlern, Laubsäge- und Schnitzarbeiten), Blech- und Glasarbeiten, 8. Schuljahr: Thonmodellieren. —

Schwabs Anregungen waren zwar in Norddeutschland bekannt geworden, fanden hier aber keineswegs dieselbe Teilnahme wie im Süden. Das Verdienst, hier ein nachhaltigeres Interesse für die Arbeitsschule angeregt zu haben, gebührt dem dänischen Rittmeister **Clauson-Kaas**. Als Knabe in seinem Elternhause dazu angehalten, Mußestunden, wenn das Spiel im Freien gehindert war, mit kleinen Handarbeiten verschiedener Art auszufüllen, angeregt durch das Beispiel seines Vaters, eines Beamten, der alltäglich nach beendigtem Dienst seine Uniform mit dem Arbeitskittel vertauschte, ward ihm die Arbeit mit Hobel, Säge, Messer ꝛc. in der heimatlichen Werkstätte von Jugend auf eine Lieblingsbeschäftigung. Durch seine Versetzung in eine abgelegene Garnisonsstadt wurde er genötigt, seinen eignen Kindern den nötigen Schulunterricht zu erteilen, und als eine größere Zahl fremder Knaben sich diesem Unterrichte zugesellte, faßte er den Entschluß, seine Schüler nebenbei in verschiedenen Handarbeiten zu unterweisen. Wie er angiebt, hatten seine Bestrebungen ein glänzendes Resultat, indem es ihm gelang, die Kinder dadurch mit großer Liebe an sich zu fesseln und auf den Fleiß und das Betragen derselben einen wesentlichen Einfluß auszuüben. Durch die geringe Zeitaufwendung von wöchentlich 2 bis 3 Stunden Unterricht brachte er es dahin, daß die Knaben je nach ihren praktischen Anlagen mehr oder weniger selbstgeschaffene Resultate erzielten [1]).

Clauson-Kaas glaubte in der Handarbeit ein Erziehungsmittel von hervorragender Wichtigkeit aufgefunden zu haben. „In der Hand des gewissenhaften Lehrers", heißt es in einem 1873 in Berlin von ihm gehaltenen Vortrage, „dem die Erziehung der ihm anvertrauten Kinder vor allem am Herzen liegt, und der unter Erziehung nicht ausschließlich eine große Ansammlung von Kenntnissen verschiedener Art versteht, der die Notwendigkeit einsieht, sich auf den Standpunkt der Kinder stellen zu müssen, in ihnen aufzugehen und ihnen zu leben, dem werden dergleichen kleine, nützliche Spiele ein leichtes, willkommenes Mittel, die Kinder nur noch enger und fester an sich zu ziehen, sie zu belohnen oder zu bestrafen, dadurch, daß er sie zum Spiele — d. i. zur Arbeitsschule — zuläßt oder davon ausschließt; und er wird dadurch mehr erreichen, als durch die vielen scharfsinnig erdachten sonstigen üblichen Mittel, wie Zeugnisse ꝛc. In gleichem Maße, wie ich das Vorerwähnte an den von mir unterrichteten Kindern erfahren habe, erkannte ich zugleich allmählich die mir durch die Arbeitsschule gebotene Gelegenheit, dem theoretischen Unterrichte der Lernschule zu Hilfe zu kommen. Nirgends suche und finde ich wohl leichter Beweise für die Stütze, welche die handgreifliche Wirklichkeit dem geistigen Verständnis des Kindes bietet, als auf dem

---

[1]) Vergl. „Die Arbeitsschule neben der Lernschule und der häusliche Gewerbefleiß." Von A. Clauson-Kaas (Berlin, Simion), S. 3.

Grund und Boden, wo die so tief erdachten und geordneten Beschäftigungen des Kindergartens bereits ein Bürgerrecht erhalten haben; wo man erkannt hat, daß das lebendige Bild der Wirklichkeit leichter zum Verständnis, zum Wissen führt, als die Theorie des Dinges; wo man weiß und versteht, daß das Kind erst mit den kleinen Händen nach dem Dinge greift, ehe es dasselbe begreift, und durch das Antasten mit der Hand verstehen lernt; wo man fühlt, daß Praxis und Theorie Hand in Hand mit einander gehen müssen, und daß die erstere von hohem pädagogischem Werte ist... Die Arbeitsschule ist die thätige Hilfe zur Erkenntnis und zum Wissen, sie ist ein Sporn zum Fleiß, sie bindet und befestigt das Band des Zutrauens, der Liebe zwischen Lehrer und Schüler; sie gehört zu den kleinen Stützen, die ohne große Mühe und Zeitanwendung Berge tragen helfen, sie ist ein Erziehungsmittel, das fürs Leben erzieht und zu dem mächtigsten Einflusse heranwachsen kann."

Das zuletzt Angegebene, die Erziehung fürs Leben, war Clauson-Kaas, wie besonders aus seinem praktischen Wirken hervorgeht, offenbar die Hauptsache. Durch eine zeitige Übung der Hand, führte er in einem 1875 in Dresden gehaltenen Vortrage aus, kann dem Handwerk und der Industrie nur gedient sein; denn diese erhalten dadurch eine Art Garantie, brauchbare und geeignete Lehrlinge zu bekommen. Erst dann wird Vorzügliches geleistet, wenn jeder den Lebensberuf wählt, der für ihn wie geschaffen ist. Man entgeht dem Umstande, der immer noch häufig vorkommt, daß man den altgewordenen Menschen, für den ein Wechsel im Beruf seine großen Schwierigkeiten hat und daher ein solcher unterbleibt, am falschen Platze findet, denjenigen hinter der Hobelbank oder dem Pfluge, der dem Buche und der Wissenschaft hätte zugewiesen sein müssen, wie umgekehrt den hinter dem Buche, der hinter der Hobelbank oder bei einem praktischen Berufe sich am glücklichsten gefühlt hätte. Aber auch der Teil der Jugend, der sich der geistigen Arbeit als Lebenszweck zuwenden wird, bedarf der Übung in praktischer Arbeit. Für diese Schüler ist die Übung der Hand eine Wohlthat, eine Stütze, wenn Versuchungen an sie herantreten, eine Erholung von der geistigen Arbeit, eine stete Hilfe im häuslichen Leben, ein Magnet, der sie an den häuslichen Herd, an die Ihrigen kettet, eine reiche Quelle, aus der sie daheim Freuden schöpfen, anstatt sie außerhalb des Hauses zu suchen, eine Befriedigung in müßigen Stunden, die ihnen sonst zur Last fallen und den Frohsinn trüben.

Hauptsächlich betonte Clauson-Kaas den Einfluß, den die Arbeitsübung in der Schule auf die Förderung des Hausfleißes ausüben müsse, indem sie durch Darbietung einer nützlichen und anregenden Beschäftigung für die langen nordischen Winterabende die Landbevölkerung von mancherlei demoralisierenden Vergnügungen abhalten und den Familienkreis fester und inniger zusammenschließen würde. Auch könne die Arbeitsübung in der Schule solchen Gegenden, denen die Kargheit des Bodens einen bedeutenderen landwirtschaftlichen Betrieb unmöglich mache, zur Einführung einer lohnenden Hausindustrie Gelegenheit bieten.

Nach seiner Pensionierung siedelte Clauson-Kaas 1866 nach Kopenhagen über und begann hier sogleich eine lebhafte Agitation für die allgemeine Verbreitung des Handfertigkeitsunterrichts. Seine Bestrebungen hatten guten Erfolg. Durch Schrift und Wort und besonders auch durch Unterrichtskurse, die er an verschiedenen Schulen der Stadt abhielt, wußte er seiner Sache zahlreiche Freunde und Gönner zu gewinnen. Seit 1871 gab er zur Förderung seiner Bestrebungen eine illustrierte Monatsschrift heraus, „Nordisk Husflids-Tidende" (Nordische Hausfleiß-Zeitung), und 1873 schritt er,

um der ganzen Bewegung eine festere Organisation zu geben, zur Gründung der „Dänischen Hausfleißgesellschaft“, als deren Sekretär er noch eine zweite Monatsschrift „Husflids Middelelser“ (Hausfleiß-Mitteilungen), als Organ dieser Gesellschaft herausgab. Überall im Lande entstanden Hausfleiß-Vereine. 1877 sollen deren 61 bestanden haben. Auch die Regierung wandte der Hausfleißsache ihre wohlwollende Teilnahme zu. 1873 gewährte sie bereits 4000 Kronen (eine Krone = 1 Mark 12½ Pf.), in den letzten Jahren sogar 7500 Kronen zur Unterstützung dieser Bestrebungen. Ein Teil dieser Summe wurde zur Einrichtung von Bildungskursen für Lehrer verwandt, welche Clauson-Kaas alljährlich im Sommer in Kopenhagen abhielt. Die Dauer derselben betrug sechs Wochen, in welcher Zeit bei täglich fast zwölfstündiger Arbeit die Zöglinge in den verschiedenartigsten Handarbeiten, im Tischlern: Holzschnitzen, Laubsägen, Einlegen, Polieren, in der Korbmacherei, im Bürstenbinden, Strohflechten, in Papparbeiten rc., ausgebildet wurden. Den Unterricht erteilte Clauson-Kaas, unterstützt von Arbeitslehrern und Handwerkern.

Eine bedeutende Förderung wurde seinen Bestrebungen durch das Beispiel des Nachbarlandes Schweden zuteil. Dort war der Arbeitsunterricht an einzelnen Orten schon seit Jahrzehnten heimisch. In Upsala beispielsweise bestand derselbe bereits seit 1854, und in Finnland war schon 1866 durch die Bemühungen des verdienten Pädagogen Uno Cygnäus die Handarbeit zu einem obligatorischen Lehrgegenstande der Volksschulen und Seminare geworden. Doch wird den dänischen Bestrebungen eine fördernde Einwirkung auf das Nachbarland nicht abgesprochen werden können.

Während in Schweden die Arbeitsschulbewegung in den letzten Jahren ganz bedeutende Fortschritte gemacht hat, ist sie in Dänemark zurückgegangen. In ersterem Lande steht eine Anzahl hervorragender und einflußreicher Männer an der Spitze. Der Staat gewährt jährlich 30000 Kronen, wozu noch bedeutende Zuschüsse aus den Einnahmen einer gemeinnützigen Gesellschaft kommen. Der Arbeitsunterricht ist dort in mehr als 300 Orten eingeführt, zum Teil sogar obligatorisch mit der Volksschule verbunden. Vom Staate besoldete Wanderlehrer halten auf Erfordern Unterrichtskurse ab. In Nääs besteht ein von einem Privatmanne gegründetes Seminar für Arbeitlehrer mit einjährigem Kursus [1]).

In Dänemark dagegen hat die Angelegenheit in der letzten Zeit offenbar Rückschritte gemacht. Nach dem Berichte der im Auftrage der preußischen Regierung 1880 nach den nordischen Ländern gesandten Kommission ist dort der Arbeitsunterricht in keiner einzigen öffentlichen Schule eingeführt. Die nicht zahlreichen Arbeitsschulen, welche bestehen, sind von Hausfleißvereinen gegründet und werden nur selten von Pädagogen geleitet. Selbst in der Hauptstadt, in Kopenhagen, fand die Kommission zu ihrer großen Überraschung nur zwei Arbeitsschulen, deren eine, vom Kopenhagener Hausfleißvereine gegründet, erst seit kurzem eröffnet war und etwa 150 Kindern der Volksschule Unterricht gewährte. Die andere Schule aber, die Privatanstalt des Zeichenlehrers Stockfleth, steht mit Clauson-Kaas in gar keiner Verbindung, stammt vielmehr be-

[1]) Vergl. Arbeitsschule und Volksschule. Auswahl von Konkurrenz-Aufsätzen über die Preisfrage: „Läßt sich die Arbeitsschule mit der Volksschule verbinden?“ nebst einem Bericht über mehrere Slöjd. Von Otto Salomon, Vorsteher des Seminars zur Ausbildung von Handarbeitslehrern zu Nääs. (Aus dem Schwedischen übersetzt). Wittenberg, Herrosé. 1881. — Nordwest, 1881, Nr. 41 und 43 (d. h. Handfertigkeits-) Schulen.

reits aus dem Jahre 1855. Clauson-Kaas steht zur Zeit sogar den Hausfleiß-Bestrebungen in seinem Vaterlande fern, indem er, durch Zerwürfnisse bewogen, nicht nur aus dem Vorstande der Hausfleißgesellschaft ausgeschieden ist, sondern auch die Redaktion seiner „Husflids-Tidende" niedergelegt hat.

Sein Urteil über die nordischen Arbeitsschulen faßt ein Mitglied der erwähnten Kommission, Stadtrat von Schenckendorff in Görlitz, in folgende Sätze zusammen: Die Zwecke, welchen die nordischen Handfertigkeitseinrichtungen dienen, sind teils erziehliche, teils soziale, teils ökonomische. Dieselben treten indes selten rein in einer dieser Formen auf. In Dänemark überwiegt jedoch im großen ganzen der soziale Zweck, in Schweden der erziehliche. Die dänischen Einrichtungen sind fast nirgends mit der Schule verbunden, wiewohl das Streben hierauf gerichtet ist; in Schweden trifft man dagegen den Handarbeitsunterricht beinahe ausschließlich in Verbindung mit der Schule an. Ein eigentlich abgeschlossenes Lehrsystem ist, soweit ich beobachten konnte, noch nirgends aufgestellt; jedoch lassen die schwedischen Einrichtungen, besonders die zu Nääs, schon die Annäherung an ein solches System erkennen. Die Leistungen der Knaben waren, wenn ich in Betracht ziehe, daß dieselben von Kindern herrührten, überwiegend gute, zum Teil vorzügliche und überraschende.

In Deutschland wurde Clauson-Kaas zuerst 1873 dadurch bekannt, daß er bei der Weltausstellung in Wien zum Jurymitglied für die Gruppe „Nationale Hausindustrie" ernannt wurde. Hier trat er auch in Verbindung mit Erasmus Schwab. Seine Bestrebungen erregten zunächst die Aufmerksamkeit der Fröbelfreunde. Von diesen aufgefordert, hielt er 1875 einen Vortrag auf der vierten Jahresversammlung des Allgemeinen Erziehungsvereins in Dresden, ohne damit jedoch mehr zu erreichen als eine flüchtige Anregung. Erfolgreicher war der Vortrag, den er auf Veranlassung des „Zentralvereins für arbeitende Klassen in Berlin" im Februar 1876 daselbst hielt. Unter dem Vorsitze des Professors Gneist bildete sich ein „Verein für häuslichen Gewerbefleiß", der als seine Aufgabe erklärte, „auf Grundlage der vom Rittmeister Clauson-Kaas eingeführten Gedanken Handfertigkeit in Schule und Familie zu verbreiten und das Anfertigen technisch leicht herstellbarer Gegenstände zum Nutzen des Volkes zu fördern." Mitglieder des Vereins bereisten Schweden und Dänemark, um die dortigen Arbeitsschulen kennen zu lernen. Ein Berliner Lehrer, Höhn, wurde zweimal nach Kopenhagen gesandt, um an dem von Clauson-Kaas geleiteten Lehrer-Bildungs-Kurse teilzunehmen. Nach seiner Rückkehr eröffnete der Verein in Berlin eine Arbeitsschule für Knaben von 10 bis 15 Jahren. Ganz nach dem Muster der Kopenhagener Einrichtung wurde hier im Laubsägen, in Einlege-Arbeiten, Holzschnitzerei, Tischlern und Bürstenbinderei unterrichtet. Im Oktober 1878 wurde auch ein Lehrerkursus mit 9 Teilnehmern abgehalten. Seitdem scheint jedoch die Sache in Berlin keine Fortschritte gemacht zu haben.

In lebhafteren Fluß kam die Arbeitsschulbewegung nach dem Jahre 1878. Das bekannte Urteil Reuleaux' über die deutsche Industrie auf der Ausstellung in Philadelphia hatte einen Grundschaden derselben schonungslos bloßgelegt und zur Abhilfe desselben den Eifer aller Volksfreunde entfacht. Daß diese ihr Hauptaugenmerk auf die Schule richteten, war natürlich; haben doch von jeher alle Reformer an der Überzeugung festgehalten, daß jede Neugestaltung der Verhältnisse, falls sie im Volke festen Grund und Boden erstrebt, zu allernächst in der Erziehung der Jugend Einfluß erlangen müsse. Von der Beobachtung ausgehend, daß es unsern Handwerkern und Gewerbetreibenden an praktischem Geschick und an Kunstsinn und den Käufern ihrer Erzeugnisse

an Fähigkeit, dieselben sachgemäß zu beurteilen, gebreche, stellte man an die Schule die Forderung, daß sie das Ihrige thue, um diesen Mängeln abzuhelfen. An diesem Punkte war es, wo die Freunde der Arbeitsschule den Hebel ansetzten, um aufs neue das beinahe verschwundene Interesse für dieselbe zu erwecken. Die gegenwärtige Arbeitsschulbewegung verdankt also lediglich volkswirtschaftlichen Gründen ihr Entstehen. Sie wurzelt in dem industriellen Notstande und sieht ihr Ziel in der Einführung einer Schulerziehung, die in höherem Grade, als die bisherige, für das praktische Leben, das Handwerk und die Industrie, vorbereitet. Noch ein zweiter Grund kam hinzu, um das Interesse an der Handarbeit als Schulgegenstand anzuregen. Es war der infolge des gewerblichen Rückganges in den letzten Jahren bemerkbarer als je hervortretende Notstand in gewissen von der Natur kärglich bedachten Distrikten unsers Vaterlandes. Das Bestreben, den Bewohnern dieser unglücklichen Landstriche dauernd zu helfen, führte notwendigerweise auf die ähnlichem Zwecke dienenden Hausfleißbestrebungen der nördlichen Königreiche. Clauson-Kaas wurde in Deutschland nach 1878 auch in weiteren Kreisen bekannt. An verschiedenen Orten hielt er, von Vereinen und Gemeindevertretungen aufgefordert, Vorträge und veranlaßte Ausstellungen der in seinen Kopenhagener Kursen gefertigten Gegenstände.

Den erfolgreichsten dieser Vorträge hielt Clauson-Kaas am 6. Sept. 1879 bei Gelegenheit einer Versammlung nordwestdeutscher Bildungsvereine in Harburg. Durch denselben wurde nämlich der Superintendent **Raydt** in Lingen, welcher die Bestrebungen des dänischen Rittmeisters von jeher mit Interesse begleitet hatte, angeregt, sich in einer Denkschrift an das Landesdirektorium zu Hannover [1]) mit dem Vorschlage zu wenden, diese Behörde möge veranlassen, daß im Laufe des nächsten Jahres unter der Leitung des Herrn Clauson-Kaas ein Unterrichtskursus für Handarbeiten abgehalten werde. Das Landesdirektorium zeigte sich diesen Bestrebungen gegenüber durchaus günstig und so kam denn auch im folgenden Jahre ein Kursus in Emden zustande. Zu demselben fanden sich 63 Teilnehmer aus allen Gegenden Deutschlands (darunter 5 aus den süddeutschen Staaten) ein. Unter denselben befanden sich 33 Lehrer an Stadt- und Landschulen, 12 Inspektoren und Lehrer von Rettungsanstalten, Waisenhäusern und Taubstummenanstalten, 5 Hausväter von Armenanstalten, 7 Handwerker und Arbeiter, 4 Herren in anderen Lebensstellungen, 1 Kindergärtnerin und 1 Seminarist. Der Kursus dauerte vom 6. September bis zum 16. Oktober. Den Unterricht erteilten neben Clauson-Kaas, der die Oberleitung führte, ein dänischer Lehrer und 4 Emdener Handwerksmeister. Unterrichtsgegenstände waren Tischlerei, Laubsäge- und Einlegearbeit, Papparbeit und Buchbinderei, Korbmacherei, Bürstenbinderei und Strohflechten. Eine Ausstellung der gefertigten Sachen beschloß den Kursus.

In ähnlicher Weise wie Raydt in Lingen war in Schlesien der Stadtrat **von Schenckendorff** in Görlitz für die Arbeitsschulsache thätig gewesen. In einer an die königliche Regierung in Oppeln gerichteten Denkschrift vom Januar 1880 hatte er die Vorteile des Hausfleißes für die notleidende Bevölkerung Oberschlesiens hervorgehoben und auf die dänischen Arbeitsschuleinrichtungen empfehlend hingewiesen. Die genannte Behörde kam seinen Vorschlägen mit großem Wohlwollen entgegen. Auf ihre Veranlassung vom landwirtschaftlichen und Kultusministerium beauftragt, bereiste Clauson-Kaas die Notstandsbezirke. Auf einer im Juni zu Oppeln stattgefundenen Konferenz, an der auch

---

[1]) Arbeitsschulen und Hausfleißvereine. Von Th. Raydt (Lingen, 1879).

Herr von Schenckendorff teilnahm, wurde die Absendung eines Lehrers nach Dänemark beschlossen. Derselbe sollte die dortigen Arbeitsschulen in Augenschein nehmen und gleichzeitig von Clauson-Kaas selbst in Handfertigkeiten ausgebildet werden. Jetzt ist in Oberschlesien bereits eine Arbeitsschule eröffnet worden. Auch hat sich daselbst ein „Centralverein zur Einführung und Unterstützung von Hausindustrien“ gebildet, dessen Leitung von dem Herzog von Ratibor übernommen wurde.

Inzwischen hatte der für die Arbeitsschulsache vom edelsten Eifer erfüllte Herr von Schenckendorff in Gemeinschaft mit Görlitzer Behörden und Korporationen an das preußische Kultusministerium die Bitte gerichtet, durch Entsendung von Kommissarien nach Dänemark und Schweden eine eingehende Prüfung der daselbst bestehenden Arbeitsschulen bewirken zu lassen und, falls diese Prüfung zu einem günstigen Ergebnisse führe, eine fördernde Stellung zu dieser Angelegenheit einzunehmen. Das Ministerium, dem ein gleiches Ansuchen auch von Clauson-Kaas zugegangen war, erfüllte die Bitte durch Entsendung einer aus acht Mitgliedern (darunter auch Herr von Schenckendorff) bestehenden Kommission nach den genannten Ländern. Die Ergebnisse dieser Reise boten den Freunden der Arbeitsschulbewegung in Deutschland einige unangenehme Überraschungen. Zunächst stellte sich, wie schon oben angegeben, aufs unzweideutigste heraus, daß ein methodisch geordnetes System des Handfertigkeitsunterrichtes in Dänemark, dem Vaterlande von Clauson-Kaas, nirgends anzutreffen sei; daß vielmehr die wenigen nur selten von Pädagogen geleiteten Arbeitskurse in diesem Lande lediglich darauf hinausliefen, Hausindustrien, wie Stroh- und Korbflechten, Bürstenbinderei, Fertigung von Holzarbeiten ꝛc., einzubürgern. Ferner wurde erst jetzt nachgewiesen, daß Clauson-Kaas nicht, wie man bis dahin fast allgemein angenommen hatte, der Urheber der gesamten nordischen Arbeitsschulbestrebungen, also auch derjenigen in Schweden, sei; daß vielmehr in letzterem Lande der Slöjd sich durchaus unabhängig von Dänemark entwickelt habe. Demgemäß wird es niemand wundern, daß der Geh. Oberregierungsrat Dr. Schneider, welcher gleichfalls an der Kommissionsreise teilgenommen hatte, in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 15. Dezember 1880 den Gedanken an eine obligatorische Einführung des Arbeitsunterrichts in Preußen mit Entschiedenheit abwies. Zu beachten ist aber hierbei, daß dem Redner bei seinen Ausführungen lediglich die in Dänemark und Schweden bestehenden Arbeitsschuleinrichtungen vor Augen standen, daß sich sein Urteil also auch nur auf diese, keineswegs aber auf die Arbeitsschule überhaupt beziehen kann. Nur so läßt sich die gegen Ende seiner Rede auftretende schroffe Gegenüberstellung von Lern- und Arbeitsschule erklären, die in sich zusammensinkt, sobald man das Ideal der letzteren nicht in Dänemark und Schweden, sondern in den Plänen deutscher Pädagogen, eines Heusinger, Fröbel, Georgens, Barth ꝛc., aufsucht. So kühl übrigens der genannte Vertreter der preußischen Regierung der Arbeitsschule gegenübersteht, so sieht er sich doch am Schlusse seines Berichtes genötigt zuzugeben, daß „die Sache möglich und ausführbar sei, daß sie, richtig betrieben, die allgemeine Bildung fördern könne und überhaupt Seiten darbiete, mit denen man sich befreunden müsse.“ Demgemäß würden, erklärt er schließlich, freiwillig von Privaten und Gemeinden gemachte Versuche „nicht nur entschieden wohlwollende Beachtung, sondern vielleicht auch eine Förderung seitens der Unterrichtsverwaltung“ erwarten dürfen. —

Selbstverständlich hat die gegenwärtige Arbeitsschulbewegung auch bereits eine nicht unbeträchtliche Litteratur von Zeitungsartikeln und selbständigen Bro-

schüren gezeitigt. Unter den letzteren sind besonders zwei hervorzuheben: „Die Ergänzung des Schulunterrichts durch praktische Beschäftigung“, eine im Auftrage der Gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig verfaßte Denkschrift von Dr. Götze (Leipzig, Matthes. 1880), und „Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule“ von Emil von Schenckendorff (Breslau, Ferd. Hirt. 1880) [1]). Während sich der Verfasser der zuerst genannten Schrift damit begnügt, die pädagogische Bedeutung der praktischen Beschäftigung darzulegen, hat sich Herr von Schenckendorff die Aufgabe gestellt, den Wert der Arbeitsschule für die gesamte Kulturentwickelung nachzuweisen.

Dr. Götze hält es im Hinblicke auf die besonderen Verhältnisse Deutschlands, wo die Winter kürzer sind als im Norden, und die landwirtschaftliche Arbeit auch in dieser Jahreszeit nicht vollständig ruht, wo ferner der Landmann nicht, wie in den nördlichen Ländern, durch große räumliche Entfernungen von Mittelpunkten der Industrie genötigt ist, sich in vielen Fällen selbst zu helfen, für ganz selbstverständlich, daß hier die in Dänemark und Schweden vorzugsweise betonte Idee des Hausfleißes wenig Anklang findet, vielmehr die pädagogische Seite der Sache in den Vordergrund tritt. Durch Verpflanzung der Hausfleißidee auf den Boden der Schule wird aber seiner Überzeugung nach eine Lücke unsers Erziehungswesens in wirksamster Weise ausgefüllt, indem dadurch der bereits vielfach ausgesprochenen Forderung, neben der Bereicherung des Wissens durch den Unterricht auch das bisher vernachlässigte Können zu pflegen, endlich genügt wird. Der Verfasser legt nun in ausführlicher Weise die pädagogischen Vorteile dar, welche er sich von der Aufnahme der praktischen Beschäftigung in den Schulorganismus verspricht. Durch sie werde, führt er aus, in vollem Maße die Anschauung gepflegt, indem ihre Betreibung mehr als jeder andere Gegenstand die Schüler zu steter und sorgfältigster Beachtung nötige. Sie fördere die Handgeschicklichkeit, welche heutzutage mehr als je vernachlässigt werde, und ergänze so eine Lücke der gegenwärtigen Erziehung, die als ihre Aufgabe ansehen müsse, den ganzen Menschen nach Seele und Leib, und nicht den Geist allein zu bilden. Sie fördere sodann den Sinn für Formenschönheit, die Entwickelung des Geschmackes und gewähre, was als einer ihrer Hauptvorzüge zu betrachteu sei, Freude an der Selbstthätigkeit. Dr. Götze wünscht (im Sinne Barths) eine möglichst innige Verbindung der Arbeitsübung mit den andern Lehrfächern. Nur dadurch werde der Knabe auch beim Lernen in Selbstthätigkeit versetzt; er nähme nicht mehr, wie sonst, die Kenntnisse bloß äußerlich auf. Das Selbstgearbeitete sei ein Stück von ihm, und der Unterricht, dem ein solches Interesse entgegenkommt, werde gewiß nicht so leicht über Gedächtnisschwäche und Unlust zu klagen haben. Beziehungen der Beschäftigung zum übrigen Unterrichte seien in großer Menge aufzufinden. „Der kleine Botaniker“,

---

[1]) Andere Schriften sind: Illing, Wesen und Wert der Schulwerkstätten (München, Franz. 1880). — Meyer, Der Handfertigkeitsunterricht und die Schule (Berlin, Habel. 1881). — Salomon, Arbeitsschule und Volksschule. Aus dem Schwedischen. (Wittenberg, Herrosé. 1881). — Herzfeld, Handarbeit und Hausfleiß. (Hannover.) — H, Ein Kinder-Schulfest. Ein Zukunftstraum. (Abdruck aus den Leipz. Nachr., Nr. 147 und 148, 1881.) — Urban (Lehrer in Kobier), Der Hausfleiß in Dänemark und seine Verpflanzung in die oberschlesischen Notstandsdistrikte. Eine Reise- und Studienskizze. (Oppeln, Franck. 1881.) — Clauson-Kaas, Über Arbeitsschulen und Förderung des Hausfleißes. 1. Heft. Bevorwortet von B. Brons (Emden), B. van der Laan (Emden) und Th. Raydt (Lingen). Nebst Unterrichtsvorlagen. (Bremen, Nordwestdeutscher Volksschriften-Verlag. 1881). — A. Lammers (Bremen), Handbildung und Hausfleiß. (Berlin, Habel. 1881.)

schreibt er, „werde zum Papparbeiter, indem er sich ein Herbarium anlegt, und der Mineralog zeige seine Kunstfertigkeit in der Herstellung der kristallischen Grundformen. Der Geograph mache in Thon die Grundbegriffe der physikalischen Geographie anschaulich, indem er Kammgebirge, Massengebirge ꝛc. formt. Die Physik fordert geradezu zur Herstellung einfacher Apparate, wie der camera obscura, des Flaschenzuges, fester und beweglicher Rollen, Wasserschrauben ꝛc. heraus, und auch die Mathematik bietet Aufgaben in reichster Fülle.“ Endlich weist Dr. Götze noch darauf hin, daß der Arbeitsunterricht Gelegenheit geben werde, schlummernde, unerkannte *Anlagen* zu entdecken und so weit zu fördern, daß aus dem gelegentlichen Jugendspiele eine ernstere Neigung und schließlich die Liebe hervorginge, die der Mann zu seinem Berufe habe. Die Schule sei jetzt zumeist nur im stande, über die *geistige* Befähigung des Schülers Auskunft zu geben. Durch die Arbeitsschule werde diesem Gelegenheit geboten, seine Individualität auch nach anderen Seiten hin zu entfalten. Sie würde der Kunst und dem Handwerk manches tüchtige Glied zuführen, das ohne sie diesen Gebieten ferngeblieben wäre. Vor Einführung des Arbeitsunterrichts gälte es aber, die ihm entgegenstehenden Hindernisse, den Mangel an Zeit, an Lehrkräften und an einer theoretisch und praktisch begründeten Methode, hinwegzuräumen. Zur Erreichung dieses vorläufigen Zieles empfiehlt Dr. Götze am Schlusse seines Schriftchens das Vorgehen auf dem Wege privater Thätigkeit durch Errichtung von Schülerwerkstätten für freiwillige Teilnehmer.

Auch **Herr von Schenckendorff** legt der *erziehlichen* Bedeutung der Arbeitsschule einen hohen Wert bei und widmet dieser Seite den ganzen ersten Abschnitt seiner Schrift. Als den bedeutsamsten Teil derselben betrachten wir aber diejenigen Ausführungen, welche den praktischen Unterricht nach seinem *volkswirtschaftlichen* und *sozialen* Werte besprechen. Es wird dort der Einfluß der Arbeitsschule auf das *Handwerk*, die *Industrie*, das deutsche *Familien- und Volksleben*, die *Bekämpfung der Sozialdemokratie*, das *Proletariat*, die *Notstandsbezirke* und *verarmte Gegenden* in überzeugendster Weise nachgewiesen. Dem *Handwerkerstande* würden, führt der Verfasser aus, durch Einführung des praktischen Unterrichts von vorn herein diejenigen Elemente zugeführt, welche für ihn besonders geeignet seien und somit zu seiner Hebung von innen heraus unmittelbar beitragen könnten. Aber auch diejenigen Schüler, welche sich später nicht dem Handwerke zuwendeten, würden dasselbe wenigstens in seinen Elementen kennen lernen, es selbst ausüben und daran in Mußestunden Freude und Erholung finden. Dadurch würde die *Achtung vor dem Handwerk* gesteigert und zugleich auch der Nichthandwerker befähigt werden, die auf den Markt gebrachten gewerblichen Erzeugnisse *besser zu beurteilen* als jetzt. Daß dadurch ein heilsamer Einfluß auf die Produktion selbst ausgeübt, das Handwerk ein solideres werden würde, sei naturgemäß. — Der jetzige Zustand unserer deutschen *Industrie*, führt der Verfasser weiter aus, sei im Vergleich zu anderen Nationen ein durchaus unbefriedigender. Die Leistungsfähigkeit des deutschen Arbeiters stehe hinter derjenigen des französischen, belgischen, englischen und italienischen Arbeiters zurück, was zur Folge haben müsse, daß die Waren minder gut produziert werden, daß die Herstellungskosten sich erhöhen, und somit die Konkurrenzfähigkeit des deutschen Volkes auf dem Weltmarkte sehr erschwert erscheine. Um aber den deutschen Arbeiter sowohl in seiner manuellen Geschicklichkeit als auch in seiner Geschmacksbildung zu fördern, genüge der von einigen als Universalmittel hingestellte Zeichenunterricht keineswegs, da der-

selbe nur die Fähigkeit ausbilde, eine Vorstellung auf der Fläche darzustellen, nicht die im praktischen Leben weit dringender auftretende Forderung, ein auf der Fläche Dargestelltes körperlich nachzubilden, berücksichtige, und endlich, weil der erhöhte Zeichenunterricht den gewöhnlichen Fabrik- und Tagarbeitern wenig Vorteil bringen würde, und es doch auch darauf ankomme, die manuelle Geschicklichkeit und praktische Anstelligkeit dieser Leute zu fördern. Somit erachtet der Verfasser die Einführung des praktischen Unterrichts in die Schulen und die organische Verbindung desselben mit dem Zeichenunterrichte als ein vorzügliches Mittel, unsere Industrie von innen heraus zu heben. — Die praktische Beschäftigung müsse auch, wird weiter nachgewiesen, ihre wohlthätige Wirkung auf das Familien- und Volksleben äußern, indem sie das Kind naturgemäß dem Hause zuführe und an dasselbe fessele. Die ausschließliche Beschäftigung mit Lernarbeit, welche den Trieb nach aktiver Bethätigung nur ungenügend in Anspruch nehme, wende das Kind geradezu vom Hause ab; es suche außerhalb desselben dasjenige, was ihm die häusliche Beschäftigung nicht bietet. Der in der Jugend gestreute Samen werde später reiche Frucht bringen. Der häusliche Sinn und die innere Sammlung seien angeregt und würden das Kind auch dahin begleiten, wo es seinen eignen Herd gründet. Was aber die Familie hebe, das hebe naturgemäß auch den Staat. Sammeln sich die Mitglieder der Arbeiterfamilie erst wieder um den häuslichen Herd, so hören sie auf, staatsgefährlich zu werden. Was also das Familienleben stärke, müsse auch der Sozialdemokratie entgegenarbeiten. — Endlich vermöge der praktische Unterricht in Notstandsbezirken und verarmten Gegenden notmindernd, wenn nicht heilend einzuwirken; zum mindesten bilde er dort den Anfang, die Bevölkerung sowohl auf dem Wege der Arbeitsgewöhnung als auf dem der nutzbringenden Arbeit zu einer höheren sittlichen Stufe und zu einer Verbesserung der materiellen Lage hinüberzuleiten. Hier käme es darauf an, dem praktischen Unterrichte eine Richtung auf die Schaffung von Hausindustrien zu geben. Diese Richtung sei aber nur hier am Platze. Der Hauptzweck des praktischen Unterrichts sei ein allgemein erziehlicher. —

Als praktisches Ergebnis der gegenwärtigen Bewegung ist die Errichtung von Arbeitsschulen in einer ganzen Reihe von Städten anzuführen. Genannt seien: Bremen (etwa 90 Schüler), Emden, Königsberg (ein von etwa 30 Knaben besuchter Schüler- und ein von 6 Teilnehmern besuchter Lehrerkursus), Wismar („Hausfleißschule"), Rummelsburg (Waisenhaus), Görlitz [1]), Dresden (etwa 50 Schüler), Leipzig (ein von 54 Knaben besuchter Schüler-, und ein von etwa 50 Teilnehmern besuchter Lehrerkursus), Waldenburg in Schlesien (4 von etwa 130 Knaben besuchte Schulen) [2]), Kobier in Oberschlesien (20 bis 30 Schüler), Aschaffenburg (Waisenhaus

[1]) Die Görlitzer Arbeitsschule besteht seit März 1881 und ist von dem gegenwärtig etwa 150 Mitglieder zählenden „Verein für Handfertigkeitsunterricht", an dessen Spitze Herr von Schenckendorff steht, eingerichtet worden. Sie wird zur Zeit von 45 Schülern besucht. An dem Lehrerkursus nehmen 10 städtische und 2 Landlehrer teil. Unterrichtet wird in Holzschnitzen, Thonmodellieren und Papparbeit. Den Unterricht erteilt ein im Emdener Kursus ausgebildeter Lehrer, unterstützt von Handwerksmeistern. Mit der praktischen Unterweisung ist theoretischer Unterricht verbunden, welcher den Schülern nicht nur die nötigen Belehrungen über das ihnen vorliegende Material und die ihnen zur Nachbildung vorgelegten Formen vermitteln, sondern sie auch befähigen soll, sich über ihre Thätigkeit selbständig auszusprechen. Eine Verbindung mit andern Lehrgegenständen wird angestrebt.

[2]) Vergl. Mitteilungen über die Arbeitsschulen des Vereins zur Förderung des Wohles der arbeitenden Klassen im Kreise Waldenburg in Schlesien (Waldenburg, 1881).

„Johannispflege“), Pforzheim (seit 1878 bestehende, vom städtischen Hilfsverein gegründete Arbeitsschule, und ein 1880 eingerichteter Schülerkursus am Gymnasium), Braunschweig (seit 1879), Kiel (seit 1877), Hamburg, Straßburg, Osnabrück, Stuttgart, Gengenbach in Baden (an der Präparandenschule), Karlsruhe, Reckenthin bei Groß-Welle in Brandenburg (Hausfleißschule für Kinder und Erwachsene, vom landwirtschaftlichen Ministerium unterstützt), Mülhausen i. E. ꝛc. Beabsichtigt ist die Einrichtung von Schulen in Berlin, Landsberg, Chemnitz, Gera, Eisenach, Göttingen, Emden, Lübeck, Karlshöhe bei Ludwigsburg, Freiburg im Breisgau u. a. O. Diese Schulen verdanken zwar durchweg der von Clauson-Kaas ausgegangenen Anregung ihr Entstehen, sind aber durchaus nicht allesamt dem dänischen Muster nachgebildet. Vielmehr sind einige von ihnen, z. B. in Leipzig, Görlitz ꝛc., sichtlich bestrebt, den von Clauson-Kaas zwar in seinen Vorträgen erwähnten, in der Praxis aber offenbar vernachlässigten pädagogischen Standpunkt in den Vordergrund zu stellen und demgemäß das in Dänemark beinahe ausschließlich und in Schweden zum Teil vertretene Bestreben, durch die Arbeitsschule Hausindustrien einzuführen oder für den Handwerkerberuf unmittelbar vorzubereiten, zum Vorteil einer formalen Bildung hintenanzusetzen.

Eine gewisse Vereinigung der bis dahin zerstreuten Bestrebungen ist durch eine am 13. Juni 1881 in Berlin unter dem Vorsitze der Herren Professor Biedermann aus Leipzig und Stadtrat von Schenckendorff aus Görlitz abgehaltenen Konferenz von Freunden der Arbeitsschulsache angebahnt worden, indem dort von der ziemlich zahlreich aus allen Teilen Deutschlands besuchten Versammlung ein Zentralausschuß mit dem Vororte Bremen und die von A. Lammers in Bremen herausgegebene Wochenschrift „Nordwest“ als Organ dieser Bestrebungen gewählt wurde. Der Zentralausschuß besteht aus den Herren: Direktor des Gewerbemuseums Grunow in Berlin, Stadtrat von Schenckendorff in Görlitz, Oberlehrer Guhrauer in Waldenburg (Schlesien), Oberbürgermeister Selke in Königsberg i. Pr., Stadtrat Bönisch in Dresden, Oberlehrer Dr. Götze und Professor Dr. Biedermann in Leipzig, Landrat Graf Schlieffen auf Schlieffenberg (Mecklenburg), Ökonomierat Petersen in Eutin, Senator Brons in Emden, Superintendent Raydt in Lingen, Professor Post in Göttingen, Direktor Michelsen in Hildesheim (Sohn des oben genannten Dr. Konrad M.), Gymnasialdirektor Dr. Schwab in Wien, Oberlehrer Dr. Gelshorn in Zabern, Oberlehrer Brinkmann in Walle bei Bremen, Dr. Brenning, K. Brons, Seminardirektor Dr. Credner, Senator Dr. Ehmck und Redakteur A. Lammers in Bremen. Die sechs zuletzt genannten bilden den geschäftsführenden Ausschuß. —

Die Gegner der Arbeitsschule in der Gegenwart sind teils Gewerbetreibende, teils Lehrer. Erstere erblicken in der neuen Einrichtung eine Bedrohung des Handwerks nach zwei Richtungen hin. Zunächst befürchten sie die Konkurrenz einer blühenden Hausindustrie, und sodann sind sie der Meinung, der Arbeitsunterricht werde, anstatt dem Handwerke tüchtige Lehrlinge zuzuführen, ein Geschlecht von unbrauchbaren Pfuschern heranbilden [1]). Erstere

[1]) Das Ärgste in dieser Beziehung hat der Innungsverband der Buchbinder in Görlitz geleistet, indem er den Beschluß faßte, keinen der in der dortigen Arbeitsschule ausgebildeten Knaben als Lehrling anzunehmen, und zugleich dem für die Leitung der Papparbeiten an dieser Schule in Aussicht genommenen Buchbindergehilfen erklären ließ, daß ihn kein Görlitzer Innungsmeister in Arbeit nehmen werde.

Befürchtung wäre wirklich nicht ganz grundlos, wenn es in der Absicht der deutschen Arbeitsschulfreunde läge, in erster Linie den Hausfleiß zu fördern und somit regelrechte Buchbinderei oder Korbflechten und Bürstenbinden zur Hauptsache zu machen. Das ist aber bekanntlich nicht der Fall. Was sodann die an zweiter Stelle ausgesprochene Meinung anbetrifft, so wäre es unsers Erachtens ratsam gewesen, mit derartigen Behauptungen so lange zu warten, bis wirkliche Resultate der zum überwiegenden Teile kaum seit Jahresfrist bestehenden Schulen vorliegen. Wird der Unterricht in diesen Anstalten nach wirklich pädagogischen Grundsätzen von technisch wohlausgebildeten Lehrern ertheilt, so werden unserer Ansicht nach nicht verbildete Pfuscher, sondern brauchbare Handwerkslehrlinge aus denselben hervorgehen.

Die Einwände der Lehrerschaft, die, wie sich gar nicht leugnen läßt, in großer Mehrheit der neuen Idee abwehrend gegenübersteht, lassen sich in folgende drei Hauptpunkte zusammenfassen: man wendet ein, die Schule sei zur Zeit schon allzusehr mit Lehrgegenständen überbürdet, als daß man daran denken könnte, einen neuen beizufügen; auch solle man sich hüten, der jetzt schon beinahe über ihre Kräfte angestrengten Jugend die geringe Zeit, welche ihr zur Erholung freibleibt, noch durch den Arbeitsunterricht zu schmälern. Sodann dürfe man nicht außer acht lassen, daß die gegenwärtige Volksschule „ihrer Idee gemäß das rein geistige Ziel einer allgemeinen formalen Bildung verfolge“; durch Einrichtung von Schulwerkstätten würde aber „ein neues vorwiegend materielles Moment“ hineingetragen „in den bisher heilig geachteten und streng geschlossenen Zirkel ihrer Geistigkeit“, und die Schule laufe Gefahr, „aus einer Lehr- und Erziehungsanstalt zu einer Stätte der Dressur für gewisse äußere Fertigkeiten zu werden.“ Damit hänge aber drittens zusammen, daß der Lehrer sich gezwungen sehen würde, „aus dem erhöhenden Rahmen des rein geistigen Bildungslebens herauszutreten“; er „würde in seiner Eigenschaft als Lehrer der Schulwerkstätte jedem Handwerker unendlich viel näher gerückt scheinen und mit den Leistungen der Arbeitsschule einer erbarmungslosen Kritik der allenthalben vorhandenen Sachverständigen' anheimfallen, einer Kritik, die ihre unheilvolle Rückwirkung auf seine sonstige Amtsthätigkeit und Amtsfreudigkeit nur zu bald äußern würde; zu der geistigen Ermüdung und Abspannung, mit welcher jetzt der Lehrer oft hart genug kämpfen müsse, würde sich noch physische und moralische Beugung gesellen“ [1]).

Der an letzter Stelle angeführte Einwand ist sicherlich in Lehrerkreisen von ganz bedeutender Wirkung gewesen, und doch verdient gerade er, weil offenbar aus krankhafter Schwarzseherei und einer durchaus subjektiven Ansicht vom Beruf des Lehrers hervorgegangen, am wenigsten eine sachliche Erwiderung. Wird die Lehrerschaft erst eingesehen haben, welch bedeutsames Erziehungsmittel ihr im Arbeitsunterricht geboten ist, so wird sie es nicht länger unter ihrer Würde halten, aus dem „Rahmen des rein geistigen Bildungswesens“ heraus und in die Schulwerkstatt einzutreten. Auch der zweite scheinbar so schwerwiegende Grund erweist sich bald als federleicht, wenn man aufhört, das Ideal der deutschen Arbeitsschule in den dänischen Schulwerkstätten mit ihrem Korbflechten und Bürstenbinden zu suchen. In den Schriften Heusingers, Fröbels, Barths und anderer ist längst auf den innigen Zusammenhang der körperlichen Arbeit mit der Entwickelung des Geistes hingewiesen worden und damit zugleich dem von den Gegnern mit so viel Gewichtigkeit aufgestellten Gegensatz zwischen der „Geistigkeit“ der Schule Pestalozzis und der Arbeit in der Schulwerkstatt jede

[1]) Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1881, Nr. 10.

sachliche Grundlage entzogen. Wer trotz alledem noch immer die Behauptung ausspricht, die Volksschule würde durch Einrichtung von Arbeitsklassen „in Gefahr kommen, schon die Jugend herabzuziehen zum Materialismus, zur Anbetung des äußeren, gleißenden Erfolges“ [1]), der beweist nichts anderes als seine vollkommene Unbekanntschaft mit der vorhandenen Litteratur jener Frage. Gute Sitte aber ist es, das zunächst gründlich zu studieren, über das man urteilen will.

Der zuerst genannte Einwand ist sicherlich derjenige, welcher die meiste Beachtung verdient. Von vorn herein muß zugegeben werden, daß die Volksschule in der Gegenwart mit Lehrgegenständen und Lehrstoff wirklich überreich begabt ist, und daß auch ihren Schülern nicht zugemutet werden kann, zu ihrer Erholung bestimmten Freistunden noch einige an den Arbeitsunterricht abzugeben. Von den höheren Anstalten gilt dies selbstverständlich noch in höherem Grade. Sind darum die Freunde und Verteidiger des Arbeitsunterrichts nicht im stande, klar und entschieden nachzuweisen, daß derselbe einem *wirklichen*, nicht bloß eingebildeten, Bedürfnisse abzuhelfen geeignet sei und deshalb einen *unentbehrlichen* Bestandteil der Jugenderziehung im allgemeinen und des Schulunterrichts im besonderen bilden *müsse*, so dürfte wohl niemals seine Aufnahme in den Lehrplan der öffentlichen Schule zu erwarten sein. Gelingt es jedoch, seine *Notwendigkeit* überzeugend nachzuweisen, so kann seine Einführung, unserer Überzeugung nach, nur eine Frage der Zeit sein. Erweist er sich wirklich als unentbehrlich, so *muß* Platz für ihn geschaffen werden, sei es auf diese oder jene Weise. Die Vorgänge auf anderen Unterrichtsgebieten sind geeignet, diese Annahme zu unterstützen. Nachdem man sich von der Notwendigkeit des lange Zeit befehdeten Turnunterrichts überzeugt hatte, fand sich auch Raum für ihn. Dasselbe geschah bei der obligatorischen Einführung des Unterrichts in weiblichen Arbeiten. Versteht man freilich unter jenem Unterrichte nichts als mechanische Beschäftigung, deren Zweck kein höherer ist, als schon den Kindern eine gewisse Routine in industriellen Arbeiten anzueignen, sei es nun, um ihnen dadurch Gelegenheit zum frühzeitigen Geldverdienen zu geben, oder sei es, um durch jenen Unterricht einer Hausindustrie auf die Beine zu helfen: kein Pädagoge wird in diesem Falle der Aufnahme des Arbeitsunterrichts in den Organismus der öffentlichen Schule das Wort reden. Auch der Hinweis auf die notwendige Ausbildung der Hand ist *allein* nicht im stande, diese Aufnahme zu begründen. Die Schule verwendet zu diesem Zwecke bereits zwei Fächer, Schreiben und Zeichnen, und mehr kann sie ihm in Rücksicht auf ihre übrigen, wichtigeren Aufgaben füglich nicht widmen. Ebensowenig wird man, meines Erachtens nach, ausrichten, wenn man in Rücksicht auf die Notwendigkeit einer Hebung unserer zurückgebliebenen Industrie größere Geschicklichkeit und Anstelligkeit, sowie mehr Kunstsinn und Geschmack von den aus der Schule entlassenen Knaben, den angehenden Lehrlingen, verlangt und an die Schule das Ansinnen stellt, durch Aufnahme des Arbeitsunterrichts dieser Forderung zu genügen. Die Schule wird sich keineswegs verhehlen, daß dieses Verlangen nicht als unberechtigt angesehen werden kann; dennoch aber wird sie sich durch obige Begründung *allein* kaum bewegen lassen, dasselbe noch in anderer Weise als durch möglichst rationellen Betrieb des Zeichnens zu berücksichtigen. Die Ausbildung einer größeren Handgeschicklichkeit durch Betreibung mechanischer Arbeiten mag für das Leben und die Industrie insbesondere von großer Bedeutung sein; der Schule aber kann nicht zugemutet werden, *alles*

---

[1]) Allgem. deutsche Lehrerzeitung, 1881, Nr. 10.

aufzunehmen, was irgendwie dem Leben dienen kann. Ganz anders aber steht es, wenn die Handarbeit als ein vorzügliches, wenn nicht als das vorzüglichste, Mittel zur Entwickelung des geistigen Lebens nachgewiesen werden kann. In diesem Falle wird kein echter Pädagoge zögern, sie, in welcher er den Hauptfaktor einer fruchtbaren Erziehung erkennt, in den Lehrplan der öffentlichen Schule aufzunehmen. Der Raum, den man jetzt vergebens sucht, wird sich sicherlich dann finden [1]).

14.

In der geschichtlichen Entwickelung des Arbeitsunterrichtes sind offenbar drei verschiedene Richtungen zu unterscheiden. Die erste derselben betrachtet als ihr Ziel hauptsächlich die Ausbildung gewisser Handfertigkeiten, teils um dadurch zur Entwickelung einer Hausindustrie den Grund zu legen, teils um direkt auf die spätere Berufsthätigkeit vorzubereiten. Vertreten wird diese Richtung im vorigen Jahrhundert durch Kindermann, Wagemann und ihre Anhänger und Nachfolger, im wesentlichen auch durch Pestalozzi auf dem Neuhof und durch Fellenberg. Der Betrieb des Unterrichts in weiblichen Arbeiten vor der Schallenfeld'schen Reform entsprach gleichfalls dieser Richtung. Gegenwärtig ist sie vorherrschend in den von Clauson-Kaas eingerichteten dänischen Schulen, in einigen schwedischen und in einer Anzahl der deutschen Anstalten [2]).

Die zweite Richtung betrachtet nicht, wie die erstere, die Aneignung gewisser Fertigkeiten als Hauptsache. Vielmehr sind ihr diese nur Mittel zum Zweck. Ihr Ziel ist vorzugsweise Bildung der Handgeschicklichkeit überhaupt, ferner Erweckung von Lust und Liebe zur Arbeit, sowie die Aneignung praktischen Sinnes. Allerdings unterläßt auch die erste Richtung nicht, dies alles als Ziel der Arbeitsschule hinzustellen, räumt ihm aber stets nur eine untergeordnete Bedeutung ein. Als Hauptsache gilt ihr unter allen Umständen der Besitz bestimmter Fertigkeiten.

Als die Hauptvertreter der zweiten Richtung sind uns Comenius, Francke, Locke, Basedow, Salzmann ꝛc., ferner in neuerer Zeit besonders Michelsen, Karl Friedrich (Biedermann), sowie Schwab entgegengetreten. Gegenwärtig folgen ihr die meisten finnischen und schwedischen Anstalten, vorzüglich diejenige in Nääs, und einige deutsche

---

[1]) Der Berliner Lehrerverein faßte auf Grundlage eines Vortrages über die Einführung des häuslichen Gewerbfleißes in die Volksschule am 20. Mai 1881 folgende Resolution: Die Versammlung hegt den Wunsch: es möge die gegenwärtige Bewegung behufs Einführung des Unterrichts in manuellen Fertigkeiten eine Klärung in der Richtung finden, daß die Idee einer Vereinigung, resp. Wechselwirkung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit eine nachhaltige Anregung und Förderung erfahre. In dieser Hinsicht verdienen nur solche Bestrebungen Unterstützung, welche den Handfertigkeitsunterricht in den Dienst der formalen Geistesbildung stellen.

[2]) Der Zweck der im Waldenburger Kreise (Schlesien) bestehenden Arbeitsschulen, ist laut den „Mitteilungen“ über diese Anstalten (1881): „abgesehen von dem zutage liegenden erziehlichen Einflusse (Bildung des Geschmackes, Weckung der Lust zur Arbeit, Erweiterung des Gesichtskreises ꝛc.), abgesehen ferner davon, daß durch die Arbeitsschule die Arbeiterkinder in einem Teile ihrer schulfreien Zeit gut untergebracht werden: 1) den zum Manne herangereiften Knaben in die Lage zu setzen, allerlei Gegenstände des häuslichen Gebrauches oder Schmuckes selbst zu verfertigen und durch die Herstellung nützlicher Gegenstände während der Mußestunden sich einen Nebenverdienst zu verschaffen, 2) den Knaben durch Ausbildung der Handfertigkeit für den künftigen Beruf als Arbeiter vorzubereiten, 3) dem Arbeiter dadurch, daß er gelernt hat, sich angenehm und nützlich zu beschäftigen, seine Häuslichkeit lieb zu machen.“

Schulen, besonders Görlitz. Daß der Leiter der zuletzt genannten Anstalt, Herr von Schenckendorff, das formal bildende Moment des Arbeitsunterrichtes vorzugsweise betont, ist schon aus dem oben gegebenen Auszuge seiner Schrift ersichtlich.

Die Verschiedenheit in den Grundideen beider Richtungen hat natürlich ganz erhebliche Verschiedenheiten in der Ausführung zur Folge. Während die erstere Richtung ihre Schulen fast ausschließlich nur den Kindern der ärmeren Volksklassen, den zukünftigen Handwerkern und Arbeitern, öffnet, halten die Vertreter der zweiten Richtung für notwendig, daß der Arbeitsunterricht an allen Schulanstalten, höheren wie niederen, zur Einführung gelange. Während sich die ersteren bei Auswahl der Beschäftigungen fast nur von örtlichen Bedürfnissen leiten lassen und in der Regel diejenigen vorzuziehen geneigt sind, welche einen lohnenden Absatz versprechen oder der Vorbereitung auf das Handwerk am besten dienen, lassen sich die letzteren ausschließlich von pädagogischen Gesichtspunkten leiten und wählen dem gemäß diejenigen Beschäftigungen aus, welche am meisten geeignet erscheinen, die als Ziel erstrebte formale Bildung zu gewähren [1]. Während in den Schulen der zweiten Richtung mit der praktischen Arbeitsübung auch theoretischer Unterricht verbunden ist, indem die Schüler veranlaßt werden, sich über die ihnen vorliegenden Materialien, die angewendeten Werkzeuge und den Gang ihrer Arbeit selbständig auszusprechen, hält man dies in den Anstalten der ersteren Richtung mindestens für zeitraubend und überflüssig. Daß der Unterricht von technisch ausgebildeten Pädagogen zu erteilen sei, wird nur von den Vertretern der zweiten Richtung gefordert, denen der ersteren genügen Handwerksmeister.

Beide Richtungen stehen aber dennoch auf gemeinsamem Boden. Beide sind aus dem Bestreben hervorgegangen, eine bessere Vorbildung für das Leben zu schaffen, der im wesentlichen nur auf Aneignung von theoretischen Kenntnissen hinarbeitenden Schule ein praktisches Element einzufügen. Erziehung durch Arbeit zur Arbeit, was die erstere Richtung bezweckt, oder zum Verständnis für das praktische Leben und zur thätigen Teilnahme an demselben, was die zweite als Aufgabe der Erziehung hinstellt, sind die Losungsworte beider Parteien. In dem Bestreben, durch die Schule erfolgreicher, als bisher, auf das praktische Leben vorzubereiten, finden beide Richtungen ihre Vereinigung. Sie unterscheiden sich nur dadurch von einander, daß die erstere das materielle Moment dieser Vorbereitung auf das praktische Leben, den Besitz bestimmter Fertigkeiten, die andere dagegen die formale Seite, nämlich Handgeschicklichkeit im allgemeinen, Freude an der Arbeit und praktischen Sinn, als Hauptsache betrachtet.

Auf wesentlich anderem Grunde steht die dritte Richtung, die von Rousseau ihren Ausgang nimmt und gegenwärtig fast nur in Leipzig vertreten zu sein scheint. Ihre Wortführer sind nicht, wie die der ersten beiden Parteien, ausschließlich durch die Rücksicht auf das spätere praktische Leben bewogen worden, der Handarbeit einen Platz unter den Erziehungsmitteln einzuräumen. Ihnen ist die Arbeit wichtig, ja unentbehrlich, nicht bloß wegen ihrer Bedeutung für die Praxis des Lebens, sondern vor allem wegen

[1] Während in den Waldenburger Schulen außer in Holz- (Tischler-, Drechsler-, Laubsäge-), Papp- nnd Bildhauerarbeiten auch im Korbmachen und Bürstenbinden unterrichtet wird, betreibt man in Görlitz, wie schon oben angegeben, nur Holzschnitzen, Thonmodellieren und Papparbeiten.

ihres Einflusses auf die Erziehung, auf die Förderung der menschlichen Entwickelung, der körperlichen wie der geistigen.

In ersterer Beziehung sehen die Vertreter der dritten Richtung im Arbeitsunterrichte eine notwendige Ergänzung des Turnens, gleichsam eine Gymnastik der Hand, ein Mittel, diese, gleich den übrigen Teilen des Körpers, fähig zu machen, den Geboten des Willens gewandt und sicher nachzukommen [1]).

In bezug auf den Nachweis des Einflusses, den die Handarbeit auf die geistige Entwickelung ausüben soll, teilt sich diese dritte Partei wieder in zwei verschiedene Gruppen.

Die eine derselben sieht die Bedeutung der Handarbeit für die geistige Entwickelung darin, daß durch sie die intensivste Anschauung geboten werde. Diese Richtung wird vorzugsweise von Dr. Barth und Dr. Götze in Leipzig vertreten.

Eine wesentlich höhere Bedeutung legt die gegenüberstehende Gruppe der an Heusinger und Fröbel sich anschließenden Pädagogen der Handarbeit bei. Ihr erscheint der Mensch als vorzugsweise praktisches Wesen. Das Primat im Seelenleben gebührt, ihrer Auffassung nach, nicht dem Intellekt, wie die Herbartische Psychologie lehrt, sondern dem Willen. Dieser beherrsche, so behauptet sie, den Gedankenkreis. Der Mensch werde nur das recht erkennen, was Interesse für ihn habe, d. h. worauf sich sein Wollen richte. Dieser ihrer Ansicht vom Seelenwesen zufolge, der nicht nur unzählige Erfahrungen des alltäglichen Lebens, sondern auch die neuere auf Schopenhauers Willensmetaphysik sich erbauende Philosophie starke Stützen verleiht, hält es jene pädagogische Richtung für die Hauptaufgabe der Schulerziehung, das Bedürfnis zum Lernen vor dem Lernen zu erwecken, d. h. den Gegenständen des Unterrichts ein praktisches Interesse zu geben, sie zu Objekten des Wollens zu erheben.

Da nun die darstellende Thätigkeit der Hand, als einem Grundtriebe der menschlichen Natur entsprechend, von vornherein das Interesse der Kinder besitzt, und dieses Interesse sich naturgemäß auf alle Gegenstände überträgt, die mit der Handarbeit in mehr oder minder enger Verbindung stehen: so erblicken jene Pädagogen gerade in der Handarbeit ein Hauptmittel, Interesse auch für solche Gebiete der Erkenntnis dem Schüler zu vermitteln, welche ihm ohne die Verbindung mit einer derartigen künstlichen Triebfeder gleichgültig bleiben würden.

Da der Trieb zur darstellenden Thätigkeit einer der stärksten Triebe der menschlichen Natur ist, so muß auch das auf ihn gegründete Interesse stärker sein als die meisten anderen Interessen. Daraus erklärt sich, weshalb die durch darstellende Thätigkeit erlangten Anschauungen sich durch Intensität auszeichnen, und weshalb die hierbei gemachten Erfahrungen länger als die durch den theoretischen Unterricht vermittelten Kenntnisse im Gedächtnisse bewahrt werden. Diese Anschauungen und Erkenntnisse sind eben nicht bloß passiv aufgenommen worden, sondern der aktive Wille hat sich dieselben erarbeitet. Der Schüler hat dabei nicht bloß „gelernt", sondern durch Selbstthätigkeit „erfahren", und daß Erfahrungen für das ganze geistige Leben von unendlich größerer Bedeutung sind, als „erlernte" Kenntnisse, steht außer Zweifel.

Die praktischen Beschäftigungen gewähren dem Pädagogen teils Angriffspunkte für den theoretischen Unterricht, teils bieten sie Gelegenheiten dar zur

---

[1]) Wie oben angegeben, bezeichnete schon Guts-Muths seine „Mechanischen Nebenbeschäftigungen" ausdrücklich als einen „Nachtrag zu seiner Gymnastik."

Anwendung des Gelernten. In jedem Falle ermöglichen sie die Verknüpfung sonst gleichgültiger Kenntnisse mit praktischen Interessen.

Anknüpfungen für den theoretischen Unterricht gewähren sie sowohl dadurch, daß sie das Bedürfnis zur Erlangung gewisser Kenntnisse im Schüler hervorrufen, als auch dadurch, daß sie ihn Erfahrungen gewinnen lassen, welche dem Unterrichte als willkommene Grundlage dienen. So erfordert beispielsweise die Ausführung sehr vieler Handarbeiten die Kenntnis gewisser Wahrheiten aus dem Gebiete der Mathematik. Da nun der Schüler ein Interesse daran hat, die ersteren zu fertigen, so wird er natürlich auch bestrebt sein, sich die notwendigen Bedingungen derselben, jene mathematischen Kenntnisse, anzueignen. Er wird dieselben nicht, wie oft bei dem jetzigen Unterrichte, bloß mehr oder minder gleichgültig aufnehmen, sondern ihre Erlernung als ein wirkliches Bedürfnis empfinden. Der Unterricht wird dann aufhören, für das subjektive Bewußtsein der Schüler den Charakter des Zwanges und der Willkür an sich zu tragen; die Schüler werden die ihnen nötigen Kenntnisse nicht passiv empfangen, sondern sich dieselben selbstthätig erarbeiten.

Ferner gewährt die Handarbeit zahlreiche Erfahrungen, an welche der theoretische Unterricht anknüpfen kann, um dadurch eine wirklich fruchtbare Grundlage zu gewinnen. Erfahrungen, d. h. Erkenntnisse, die uns beim aktiven Wollen zuteil geworden sind, besitzen ja selbstverständlich unser Interesse, das natürlich auch auf die aus ihnen entwickelten Folgerungen übergeht. Welche Menge von Erfahrungen gewährt aber nicht bloß die Arbeit im Schulgarten! Muß nicht ein naturgeschichtlicher Unterricht, der auf dieser Arbeit sich aufbaut, d. h. an die dabei gemachten Erfahrungen anknüpft, unendlich mehr Erfolg haben, als die jetzt übliche Methode, welche den Stoff nach Maßgabe eines mehr oder minder künstlichen Systems willkürlich anordnet und heute dieses, morgen jenes Naturobjekt vornimmt, ohne daß einem Schüler zum Bewußtsein kommt, warum die Auswahl gerade diese und keine andere sei, und ohne daß er die geringste innere Nötigung empfindet, sich gerade die ihm aufgedrängten Kenntnisse zu erwerben? Ferner sei z. B. noch an die zahlreichen Anknüpfungen für den physikalischen und chemischen Unterricht erinnert, welche die Bearbeitung des Thons beim Modellieren darbietet.

Endlich findet sich im Arbeitsunterrichte Gelegenheit, die anderweitig gewonnenen Kenntnisse sofort praktisch zu verwerten und dieselben dadurch nicht nur zu größerer Klarheit zu bringen, sondern sie auch fester einzuprägen, als es ohne Anwendung geschehen wäre. Schon heute pflegt man z. B. aus diesem Grunde im erdkundlichen Unterrichte das Kartenzeichnen. Jedenfalls aber kann das Modellieren geographischer Objekte in Thon u. dergl. noch weit mehr Gewinn tragen als das bloße Aufzeichnen.

Die Handarbeit als Schulgegenstand wird vorzugsweise dem Unterrichte in Mathematik, Naturgeschichte, Physik, Chemie und Geographie zustatten kommen, wobei aber keineswegs ausgeschlossen ist, daß auch die übrigen Disziplinen sie gelegentlich in ihren Dienst ziehen werden [1]).

---

[1]) In einem Berichte über die Leipziger Schülerwerkstatt (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1881, Nr. 34) heißt es: Wenden wir unsere Aufmerksamkeit den ausgestellten Arbeiten zu, so fällt dem Beschauer sofort der eminente Fortschritt auf, den die Clauson-Kaassche Methode unter den Händen der Leipziger Lehrer erfahren hat. Man sieht auf den ersten Blick: hier ist nicht etwas Fremdartiges in die Schule hineingetragen worden, sondern das, was vorliegt, ist sozusagen ganz und voll aus der Schule heraus-

Es bleibt mir noch übrig, meine eigene Stellung zu den drei charakterisierten Richtungen des Arbeitsunterrichts zu bezeichnen. Ich halte die Schulen der ersten Art für wünschenswert, ja notwendig in gewissen Fällen. Wo es gilt, in Notstandsbezirken die Hausindustrie zu fördern, oder verwahrlosten Kindern Beschäftigung in der schulfreien Zeit darzubieten, um sie dadurch vor Müßiggang und seinen Folgen zu bewahren, da mag eine solche Beschäftigungsanstalt am Platze sein. Mit der Erziehung aber hat sie, meiner Ansicht nach, direkt nichts zu schaffen, und darum wird kein Pädagoge als solcher und im Interesse der Erziehung für sie eintreten. Ganz anders steht es mit dem Arbeitsunterrichte der zweiten und dritten Richtung. In den zuletzt geschilderten Schulen wird ja sogar die Handarbeit unmittelbar und ausschließlich in den Dienst der Erziehung gestellt. Auf dieser Seite stehe auch ich, stimme also mit Heusinger, Fröbel, Barth, Götze und Georgens überein.

Es wäre jedoch, meine ich, verkehrt, den Unterschied zwischen dieser und der oben als zweiter charakterisierten Richtung bestehen zu lassen. Vielmehr ist eine Vereinigung anzustreben. Dieselbe wird sich, meiner Ansicht nach, sogar ohne besondere Schwierigkeiten erreichen lassen. Die zweite Richtung strebt bekanntlich formale Bildung der Hand, Arbeitsfreudigkeit und praktischen Sinn an. Das alles muß aber selbstverständlich auch dann erzielt werden, wenn die Schularbeit direkt in den Dienst des theoretischen Unterrichts gestellt wird, wie dies die dritte Richtung verlangt. Die Glieder der zweiten Partei würden also nicht das Geringste von ihren Prinzipien aufgeben, falls sie sich zur Anerkennung der Ziele entschlössen, welche von der dritten — im eigentlichen Sinne des Wortes, pädagogischen — Richtung verfolgt werden. Natürlich würde dann der Arbeitsunterricht nicht mehr als abgesonderter Gegenstand auftreten; er würde seine Selbständigkeit aufgeben und ganz in den Dienst der verschiedenen Fächer des theoretischen Unterrichts treten. Wir würden dann nicht mehr von einem besonderen „praktischen Unterrichte" neben geographischem, geschichtlichem 2c. zu sprechen haben; vielmehr würde überhaupt die strenge Scheidung zwischen praktischem und theoretischem Unterrichte aufhören, indem die Handarbeit als praktische Seite jedes Lehrfaches in dem letzteren aufginge [1]). Nur insofern würde der Handarbeit eine besondere Stellung einzuräumen sein, daß sie als Modellieren in Thon und Holz eine selbständige Ergänzung des Zeichenunterrichts bilden könnte. Ferner ist zu wünschen, daß die Vertreter der zweiten Richtung auch dem Schulgarten, der bei ihnen bisher nur wenig Aufmerksamkeit gefunden hat, die Beachtung schenkten, welche ihm vom pädagogischen Standpunkte aus zukommt.

Die prinzipielle Einigung der beiden Parteien halte ich für das nächste Ziel der gegenwärtigen Bewegung. Erst dann möchten die untergeordneten Fragen über Stoffauswahl, Methode und dergl. an der Reihe sein. Die Arbeiten von Dr. Barth, Georgens u. a. werden in dieser letzteren Beziehung schätzenswertes Material darbieten. —

---

gewachsen, insofern als die ausgestellten Arbeiten Beziehung haben zum Leben der Jugend und zu den Unterrichtsgegenständen, welche in der Schule behandelt zu werden pflegen.

[1]) Selbstverständlich bin ich (gleich Barth und Georgens) der Meinung, daß für die Arbeitsübungen besondere Stunden angesetzt werden, wenn dieselben auch ihren Stoff den anderen Fächern entnehmen.

Obgleich der Verfasser, wie aus dem Obigen hervorgeht, prinzipiell auf dem Standpunkte der dritten Richtung steht, so ist er doch zu sehr Praktiker, als daß er den Wortführern der anderen Richtungen feindlich entgegentreten würde. Vielmehr sieht er dieselben als Verbündete, als Bahnbrecher an, deren Wirken schließlich seinen Zielen zugute kommen wird. Vielleicht wird es ihrer Thätigkeit einst gelingen, die Mauern des Vorurteils bei Staatsmännern und Erziehern zu durchbrechen und der Handarbeit, wenn auch nur als isoliertem Lehrfache, in der Schule eine Stätte zu verschaffen. Damit wird aber auch der Anstoß zur pädagogischen Bearbeitung des Gegenstandes gegeben sein. Und daß diese das Ziel der dritten Richtung zu dem ihrigen machen, also im Geiste der Pädagogik Fröbels geschehen wird, steht für die Überzeugung des Verfassers außer allem Zweifel.

Druck der Engelhard-Reyher'schen Hofbuchdruckerei in Gotha.


84428
T12 3
R5

